تصميم أنموذج لتطوير الكفاية التواصلية للناطقين بغير العربية

إعداد

ابتهاج أحمد الصانع

المشرف الدكتور

عوني صبحي الفاعوري

نوقشت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
اللغة العربية للناطقين بغيرها

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تشرين الأول، ٢٠١٠

الجامعة الأردنيـــــة
كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: / /

نموذج رقم (١٨)
اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية
وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها
لطلبة الماجستير

أنا الطالب: ابتهاج أحمد علي الصايغ **الرقم الجامعي:** (٨٠٦١١٦٦)
تخصص: اللغة العربية للناطقين بغيرها **الكليـــــة:** المعهد الدولي

عنوان الرسالة: تصميم أنموذج لتطوير الكفاية التواصلية للناطقين بغير العربية

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد رسائل الماجستير عندما قمت شخصيا" باعداد رسالتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية. كما أنني أعلن بأن رسالتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب:................................ **التاريخ:** ٢٣ / ١ / ٢٠١١

الجامعة الأردنية

نمــوذج تفــويض

أنا الطالبة ابتهاج أحمد عطيه الصايغ ، أفــوض الجامعــة الأردنيــة بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤســسات أو الهيئــات أو الأشــخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ٢٣/١/٢٠١١م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة بعنوان (تصميم أنموذج لتطوير الكفاية التواصلية للناطقين بغيرالعربية)

وأجيزت بتاريخ ٩/١٢/٢٠١٠م

أعضاء لجنة المناقشة

أعضاء لجنة المناقشة | التوقيع

الدكتور عوني الفاعوري ، مشرفاً ....

أستاذ مشارك

الدكتورمصلح النجار، عضواً ....

أستاذ مشارك - الجامعة الهاشمية

الدكتورة سهى نعجة، عضواً ....

أستاذ مشارك

الدكتورة فاطمة العمري، عضواً ....

أستاذ مساعد

إهداء

إلى من أفنى روحه وجسده ، ليسمو بأبنائه إلى أعلى مراتب العلم والأدب ،
إلى روح أبي الطاهرة .

وإلى الحاضرة معي في خطوات حياتي كلها ، إلى نبع العطاء الذي لا ينقطع
إلى أمي الحبيبة .

إلى إخوتي وأخواتي وكل من ساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة عملي هذا

الباحثة

ابتهاج الصانع

شكر وتقدير

الحمد لله حمد الشاكرين الذي وفقني لإنجاز هذا العمل، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى صحبه أجمعين.

ولا يسعني بعد أن انتهيت من إعداد هذه الرسالة بفضل الله تعالى إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذي الفاضل الدكتور عوني الفاعوري الذي شرفني بقبول الإشراف على رسالتي، ومنحني الكثير من وقته، ولم يبخل علي بتقديم المعرفة وغمرني بكرمه طيلة فترة إعداد الرسالة.

وكما أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الذين شرفوني بقبولهم مناقشة رسالتي، وأشكر أهلي والزملاء والأصدقاء جميعهم، الذين وقفوا إلى جانبي وقدموا العون والمساعدة لي طيلة فترة إعداد هذه الرسالة.

الباحثة

ابتهاج الصانع

المحتويات

تصميم أنموذج لتطوير الكفاية التواصلية للناطقين بغير العربية

إعداد الطالبة

ابتهاج أحمد الصانع

إشراف

الدكتور عوني الفاعوري

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بيان أنواع الكفاية ، وكيف يساهم المعلم في تطوير كفايات المتعلمين التواصلية، وكيف يتم تطبيق الكفاية التواصلية في مواقف لغوية مناسبة. وقد استعملت الباحثة المنهج الوصفي الذي يقدم وصفاً تحليلياً لأنموذج الكفاية المنشودة، وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تجتهد في تأسيس طرق وتدابير إجرائية تنتهي إلى إقدار المعلم على تعليم الطلبة كيف يتواصلون وكيف يتغلبون على مشكلات التواصل بالعربية خارج غرفة الصف، وكذلك تطوير وحدات دراسية تقرن متغيرات الموقف اللغوي في سياق جامع ينبئ عن تمثل المتعلم عناصر الموقف اللغوي كاملة.

أما الفصل الأول فكان بعنوان الكفايات اللغوية وتضمن ماهية الكفايات وأنواعها وظهور الكفاية اللغوية عند العرب، وبيان مفهوم الكفاية التواصلية والأدبية والثقافية ثم بيان أقسام الكفاية الاتصالية.

أما الفصل الثاني فقد تناول موضوع اللسانيات التطبيقية وأثرها في تعليم اللغات الأجنبية، من حيث بيان المعنى والاصطلاح والمصادر العلمية، أما الفصل الثالث فتضمن وحدة دراسية مكونة من ثلاثة دروس ليتم إكساب الكفاية التواصلية للناطقين بغير العربية من خلال تعزيز مهارات اللغة الأربعة، وأخيراً ضمّنت الدراسة الأنموذج المقترح.

وقد أوصت الباحثة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات المشابهة بحيث يتم تصميم برامج جديدة يتم من خلالها إكساب المهارات التواصلية للناطقين بغير العربية.

التمهيد:

تستعرض الباحثة فيما يأتي موضوع تصميم أنموذج لتطوير الكفاية التواصلية عند الطالب الناطق بغير العربية وذلك بالرجوع إلى الأدب السابق وتحديد المشكلة والأهمية والأهداف والأسئلة التي سيجاب عنها وصولاً إلى تصميم أنموذج لتطوير الكفاية التواصلية عند هذا الطالب.

مشكلة الدراسة:

ليس ثمة اهتمام كبير بتطوير الكفاية التواصلية العامة للناطقين بغير العربية، إذ إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها غالباً ما يركز على مهارات منفصلة دون أن يعتني بالكفاية التواصلية متكاملة في آنٍ معا؛ ولذلك فإن كثيراً من الطلبة الناطقين بغير العربية قد ينتهون إلى شبه إتقان لإحدى المهارات اللغوية معزولة عن القدرة على استعمال اللغة استعمالاً وظيفياً مناسباً للسياق، فهم يمتلكون الكفاية اللغوية بعناصرها الفرعية (الصوتية، والنحوية، والصرفية، والدلالية)، ولكنهم لا يتجاوزون هذه المعرفة النظرية بقواعد اللغة إلى تمثلها تمثلاً دالاً على اقتدارهم على توظيفها توظيفاً يناسب سياق المقام والمقال، ومن هنا تبدو الحاجة ماسة لتطوير أنموذج ينتهي بالطالب إلى قدرة تواصلية تداولية دالة على تمكنه من أدائها أداءً وظيفياً في مواقف الاستعمال مراعياً شروط التواصل بها في سياقها الاجتماعي والثقافي الخاص.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية المتوخاة من هذه الدراسة في أنها تجتهد لتأسيس طرق وتدابير إجرائية تنتهي إلى إقدار المعلم على تعليم الطلبة "كيف يتواصلون" و"كيف يتغلبون على مشكلات التواصل بالعربية" خارج غرفة الصف.

كما أنها تجتهد في تطوير وحدات دراسية تقرن متغيرات الموقف اللغوي (المتكلم، الموقف، الرسالة، المستقبل) في سياق جامع، ينبئ عن تمثل المتعلم عناصر الموقف اللغوي كاملة.

أهداف الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما أنواع الكفايات التي يجب أن نحققها ؟

السؤال الثاني: كيف يساهم المعلم في تطوير كفايات المتعلمين التواصلية؟

السؤال الثالث: كيف نساعد المتعلمين في زيادة كفاياتهم التواصلية؟

السؤال الرابع: كيف نطبق مفهوم الكفاية التواصلية في مواقف لغوية مناسبة؟

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة الكفايات التواصلية بالتوضيح وهي بذلك أضاءت لي سبيل تحديد المراد بالكفاية التواصلية.

وسأورد فيما يلي بعض الدراسات السابقة على الرغم من قلتها:

أولاً: كتاب الكفايات التواصلية والاتصالية دراسات في اللغة والإعلام لمؤلفه الأستاذ الدكتور هادي نهر، ٢٠٠٣.

تناول المؤلف في الكتاب الكفاية التواصلية من خلال:

أ) بيان مفهوم الكفاية التواصلية عند عدد من علماء اللغة، مثل: هايمز، وبياربورديو وغيرهم.

ب) التطرق لبعض أسس الكفاية التواصلية وأهدافها.

ج) إيضاح مكونات الكفاية التواصلية، مع بيان أن الدراسة موجهة للناطقين باللغة.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أنها تناولت موضوع تصميم أنموذج لتطوير الكفاية التواصلية عند الطالب الناطق بغير العربية، مما يشكل إضافة علمية في هذا المجال.

ثانياً: كتاب علم اللغة الاجتماعي، تأليف الدكتور جون هدسون ترجمة محمد عبد الغني عيّــاد، ١٩٨٧.

تناول المؤلف في هذا الكتاب موضوع الكفاية التواصلية تحت عنوان (القدرة الاتصالية) من حيث:

أ) بيان مفهوم القدرة الاتصالية عند هايمز ١٩٧١.

ب) الحديث عن أنواع القدرات التي تمثل الكلام الناجح عند هايمز.

ج) بيان القدرة الاتصالية في المدارس.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أنها تناولت موضوع تــصميم أنمــوذج لتطوير الكفاية التواصلية عند الطالب الناطق بغير العربية، ، مما يشكل إضافة علمية في هــذا المجال.

ثالثاً: كتاب الكفاية التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، لمؤلفه الــدكتور عبــد الــسلام عشير، ٢٠٠٧.

تناول المؤلف في هذا الكتاب موضوع التواصل، وخاصة الكفاية التواصلية وما لها من دور إجرائي في تحقيق البنيات والأشكال الثقافية والعلمية وإنتاج المعنى عند الناطقين بالعربية، وتحدث المؤلف عن دور التواصل في تحديد مفهوم المجتمع الحديث، مجتمع المعرفة والتواصل.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أنها تناولت موضوع تــصميم أنمــوذج لتطوير الكفاية التواصلية عند الطالب الناطق بغير العربية، ، وتتفق مع ما ذهب إليه من تنــاول موضوع الكفاية التواصلية، مما يشكل إضافة علمية في هذا المجال.

رابعاً: كتاب أساليب في تعليم اللغة العربية: مناهج ونماذج للأستاذ الــدكتور نهــاد الموســى، ٢٠٠٣.

أورد فيه أنموذجاً للكفايات الأساسية التي ينبغي أن يحصلها الطالب العربي في مستوى الجامعة، وهي تشمل الكفاية اللغوية، والكفاية التواصلية، والكفاية الإبداعية، ولكن هذا النمــوذج للطلبة العرب وليس للطلبة الأجانب.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أنها تناولت موضوع تصميم أنموذج لتطوير الكفاية التواصلية عند الطالب الناطق بغير العربية، وقد استفادت الباحثة من الكتاب في التطرق لبعض المعلومات عن اللغة العربية، مما يشكل إضافة علمية في هذا المجال.

خامساً: بحث للدكتور وليد العناتي، كفايات الطالب الجامعي باللغة العربية، نشره في مجلة اللسانيات، ٢٠٠٧.

ويمثل هذا البحث مجالاً لقياس الكفايات اللغوية بالعربية عند طلبة الجامعة العرب، وتحدث فيه عن بواعث الدراسة المتمثلة فيما آل إليه حال الطلبة العرب في المستوى الجامعي من تقصير في تحصيل متطلبات الكفاية الدنيا.

وقد وضع الكاتب أنموذجاً مشخصاً يفصل الكفايات التي ينبغي أن يحصلها الطلبة، أما التدابير التي يقوم عليها البحث فهي: وضع كتاب جامع على هدي هذه الكفايات، على أن يكون صالحاً للتدريس، ثم وضع اختبار جامع يقيس مقدار تحصيل الطلبة للكفايات.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أنها تناولت موضوع تصميم أنموذج لتطوير الكفاية التواصلية عند الطالب الناطق بغير العربية، ، مما يشكل إضافة علمية في هذا المجال.

منهج البحث:

يعتمد البحث المنهج الوصفي، حيث يقدم وصفاً تحليلياً لأنموذج الكفاية المنشودة، ويستفاد من معطيات اللسانيات الاجتماعية والدرس الميداني عند وضع هذا الأنموذج المشخص.

التطبيقات الإجرائية للبحث:

١- الرجوع إلى المكتبة واستعراض المراجع والمصادر السابقة والاستفادة من المعلومات المتعلقة باللغة العربية بشكل عام والكفايات التواصلية بشكل خاص. وتضمينها في متن الرسالة التي تتناول موضوع تصميم أنموذج لتطوير الكفاية التواصلية للناطقين بغير العربية

٢- بناء أنموذج تعليمي وتقديمه للمدرس ليستعين به في التدريس (استراتيجيات التعليم).

٣- بناء التمرينات اللازمة في بناء الكفاية التواصلية في المهارات اللغوية المختلفة، وفي مستويات اللغة المختلفة.

سينفذ برنامج الكفاية المقترح بالموازاة مع التدريس الذي يقدمه المعلم، حيث ستعمل الدراسة على وضع استراتيجياتها التواصلية بعد تقديم الدروس بالطريقة المعتادة، فإذا كان المدرس يقدم بعض المفردات معزولة عن السياق، استدركت الدراسة بوضع تمارين تضع المفردات في سياقات وظيفية وموقفية وتواصلية بحيث يدرك الطالب أن فهم معنى المفردة في السياق يمثل ضرورة للتواصل السليم... وهكذا في المستويات اللغوية المختلفة (الصوتية، والنحوية، والصرفية، والدلالية).

الفصل الأول

الكفايات

ماهية الكفايات:

تعرض الباحثة فيما يلي موضوع الكفاية التواصلية بعد الرجوع إلى الأدب السابق وكما يلي:

الكفاية: مفهومها:

لغةً واصطلاحاً:

سأشير في البداية إلى معنى الكفاية في لغتنا، ولعل أهم تعريف للكفاية هو الذي يورده ابن منظور في " لسان العرب " الليث: كَفَى يكفي كِفاية إذا قام بالأمر. ويقال: كفاك هذا الأمر أي حَسبُك، وكفاك هذا الشيء، وكفى الرجل كفاية، فهو كافٍ وكُفَىً مثل حُطَم؛ عن ثعلب، واكتفى، كلاهما: اضطلع[١].

كما ورد تعريف الكفاية في قاموس وبستر (Webster, 1999)[٢] على أنها: امتلاك القدرة على الفعل أو التطوير بطريقة محددة، وجاء تعريف كلمة(Competency)[٣]، بمعنى: كافٍ أو وافٍ بالغرض، أو جدارة، أو أهلية، وقد وردت ترجمة كلمة (Competency) بمعنى الكفاية في قاموس المصطلحات التربوية[٤]. أما اللقاني والجمل (١٩٩٦)[٥] فعرّفا الكفاية (Competency) بأنها: تصف الحد الأدنى للأداء، وعندما يصل أي فرد إلى هذا الحد فإن هذا يعني أن الفرد وصل إلى حد يساعده على أداء هذه الكفاية.

---

[1] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري، لسان العرب، مادة كَفِيَ، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، بيروت، المجلد ١٢، د.ت، ص ١٣٠.

[2] Webster's Collegiate Dictionary, 1999, Springfield, Massachusetts, U.S.A.

[3] البعلبكي، روحي ومنير، المورد، ط١، دار العلم للملايين، بيروت،٢٠٠١، ص١٦.

[4] علي، محسوب عبد الصادق، قاموس المصطلحات التربوية– عربي– إنجليزي، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠، ص٥٣.

[5] اللقاني، أحمد حسنين، والجمل، علي أحمد، معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦، ص١٤٧.

وعرّفت الكفاية بأنها: قدرات يُعبّر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهمات (معرفية، ومهارية، ووجدانية) تُكوِّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه، بمستوى معين مُرض من ناحية الفاعلية، و يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.[١]

وإن قيام (الفطرية اللغوية)عند تشومسكي على عدد محدود من (القواعد الكلية) قاده إلى القول بثنائية (الكفاية والأداء) التي شكلت حجر الزاوية في النظرية التوليدية، وقد قصد بالكفاية المعرفة الضمنية لمتكلم أو سامع مثاليين بقواعد لغتها التي تتيح لهما التواصل بواسطتها وذلك بإنتاج عدد غير محدود من الجمل من عدد محدود جدا من الوحدات الصوتية، وهذه الكفاية تشكل مظهرا إبداعيا عند المتكلم، أو السامع لا يقتصر على التفوهات التي سبق للمتكلم أن سمعها من قبل، لأن للمتكلمين (القدرة) على استثمار عدد غير محدود من تجميعات الكلمات، والعبارات لتكوين جمل جديدة كليا غير مبنية على أية تفوهات موجودة من قبل، أي أنها جمل منتجة خصيصا للمناسبات التي ترد فيها، [٢] وقصد بالأداء استعمال اللغة في مواقف حقيقية؛ أي أن الأداء هو الوجه المنطوق للمعرفة الضمنية الكامنة باللغة، وقد لا يحصل بين هذا الوجه والكفاية تطابق تام وحينها يكون هناك انحراف أو(خطأ) ناتج عن عوامل مقامية سياقية، أو ذهنية نفسية اجتماعية....إلخ.[٣]

تصور تشومسكي (Chomsky) للكفاية:

ظهر مفهوم الكفاية التواصلية كرد فعل على بعض تأكيدات قام بعملها عالم اللغة الإبداعي تشومسكي، حيث أشار إلى أن نظرية اللغويات اهتمت بشكل رئيسي بمستمع، ومتحدث نموذجي في مجتمع متجانس بالكامل في الحديث، والذي لم يتأثر بظروف قواعدية غير مناسبة في تطبيق معرفته للغة في أداء فعلي.[٤]

---

[1] الفتلاوي، سهيلة محمد كاظم، كفايات التدريس: المفهوم، التدريب، الأداء، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٣، ص٣٠.

[2] ليونز، جون، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة وتعليق حلمي خليل، ط ١، دار المعرفة الجامعيّة، الأسكندرية، ١٩٨٥، ص ٢٢.

[3] عمايرة، خليل، "النظرية التوليدية التحويلية"، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد الرابع، العدد١، الرياض، ١٩٨٥م، ص ٣٨.

[4] Chomsky, N., Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press, 1965, P.16.

وعمل تشومسكي على التمييز بوضوح لوصف اللغة من كفاية واستخدام لغة إلى أداء اللغة، وعدّ أن القواعد الداخلية للمتحدث – المستمع التي تحكم قواعد اللغة يجب أن تكون الهدف الرئيسي لبحث اللغويين.

أنواع الكفايات:

أولاً: الكفاية اللغوية:

"تشكل الكفاية اللغوية جزءا أساسيا من أوجه الكفاية التواصلية الاتصالية وتتحدد في كونها نظاما من القواعد اللغوية؛ صوتية، وصرفية ونحوية، ودلالية، وهي وإن كانت جزءا من الكفاية التواصلية إلا إنها هي الأساس الذي يبنى عليه التواصل والاتصال، ولا يمكن تصور كفاية تواصلية اتصالية ناجحة من غير وعي بالكفاية اللغوية، وفي الوقت نفسه لا يمكن للكفاية اللغوية أن تفعل فعلها في الاتصال إلا بمراعاة كفاياته، إن مراعاة الكفايتين التواصلية واللغوية معا هو الذي يحقق المستوى المطلوب في التواصل".[١]

أما الكفاية اللغوية في نظرية تشومسكي اللسانية فهي النظام اللغوي الذهني المجرد الذي يمتلكه الإنسان، وهي نظام كامن يتحكم في السلوك اللغوي المتحقق ويوجهه، كما أنها غير متعينة بذاتها، بل تتجسد في تحققات ملموسة هي الأدوات اللغوية الواقعية (مكتوبة أو منطوقة)، ولعل أهم ما يميز هذه الكفاية قدرتها التوليدية اللامتناهية في إنتاج اللغة وفهمها وتفسيرها ويناظر هذا المفهوم مفهوم آخر في المدرسة التحويلية هو مفهوم الأداء، أي التحقق الفعلي لعناصر الكفاية.[٢]

ويضعنا تشومسكي أمام ثلاث نتائج:

أولا: جزء كبير من منطوقنا هو نتيجة إبداعنا الخاص، وليس استنساخا لما سمعناه سابقا.

ثانيا: استعمال اللغة غير مقيد بأي مثير داخليا كان أو خارجيا.

ثالثا: لكل وضعية جديدة، ما يطابقها من تأليف لغوي.

---

[1] نهر، هادي، الكفايات التواصلية والاتصالية دراسات في اللغة والإعلام، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٣. ص٩٨.
[2]. Chomsky, N., pp 3-7

ويوضح نهاد الموسى في كتابه "الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية " معنى الكفاية اللغوية بقوله[1]:

"أما الكفاية اللغوية فهي تعني، من جهة، استدخال قواعد اللغة العربية، في نظامها الصوتي، وأنساقها الصرفية، وأنماط نظمها الجملي، وأنحاء أعاريبها، ودلالات ألفاظها ووجوه استعمالها، واستعمالها في البيان، وأحكام رسمها الكتابي، وهي تعني، من جهة أخرى، القدرة على تركيب عدد غير محدود من الجمل بالعربية وفقاً لتلك القواعد، وتمثل الكفاية اللغوية، في أحد مظاهرها، مرجعاً لتمييز الصواب من الخطأ في أمثلة الاستعمال اللغوي. وأعني بالكفاية اللغوية، من جهة أخرى، قدرةً تواصلية تتجلى في وجوه الأداء الوظيفي للغة، وتتمظهر في القراءة بالعربية قراءةً جهرية، جارية على وفق القواعد المتقدمة، شفافة عن متباينات المعاني، تنأى عن الرتابة، وتتبين في قراءة صامتة لماحة، واستماع متيقظ، وتعبير شفوي رشيق طبيعي عفوي مقنع، وتعبير كتابي موافق للمقام مستقيم على قواعد العربية جميعاً".

وتبين من خلال كتاب الأساليب أن " الكفاية اللغوية تستتبع ، في المقصود بها هنا، مطالب إضافية هي من مستلزمات ما تقدم، وأبرز هده المطالب قدرةٌ على استعمال المعجم اللغوي لتحقيق الدلالات وضبط الأبنية، واستعمال المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم للتحقق من نصوص الآي ومعرفة مواضعها من السور أو جمع ما يتناول "موضوعاً"معيناً منها، واستعمال معجم ألفاظ الحديث النبوي للتحقق من نصوص الأحاديث أو جمع الأحاديث في موضوع بعينه، واستعمال الدواوين والمجاميع الشعرية للتحقق من رواية بعض الأبيات أو معرفة قائليها، واستعمال كتب التراجم لتعرف بعض أعلام العربية وآدابها، واستعمال المعجمات الاصطلاحية لمعرفة المقابل العربي لمصطلح أجنبي في مجال اختصاص معين كالاقتصاد أو التقنية أو الجيولوجيا، أو الفلسفة، أو الفلك....الخ"[2].

ويقصد بالكفاية اللغوية في مجال الحديث عن اللغة الأولى أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم لغته ويطبقه دون انتباه مقصود له أو تفكير واع به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة. إنها باختصار السليقة أو الملكة التي تجعل للفرد من الحس اللغوي ما يميز به بين أشكال الفهم والإفهام، وهي الصفة التي يسعى الأجنبي حثيثاً لاكتسابها رغم عجزه عن ذلك، وفي ضوء هذا التعريف يمكن القول

---

[1] الموسى، نهاد، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٣، ص ١٢٣.
[2] المرجع نفسه، ص ١٢٣.

إن الكفاية اللغوية في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى تعني تزويدهم بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها، والنظام الذي يحكم ظواهرها، والخصائص التي تتميز بها مكوناتها؛ أصواتاً ومفردات وتراكيب ومفاهيم.[١]

ويرى محمد العبد في كتابه "النص والخطاب والاتصال" أن مفهوم "الملكة اللسانية" عند ابن خلدون صالح لأن يكون المقابل العربي لمفهوم الكفاية عند تشومسكي، حيث تعرض تشومسكي في نظريته إلى جل الأفكار المهمة عند ابن خلدون في الكفاية وزاد بعضاً من الأفكار المتصلة بالواقع اللغوي في المجتمع العربي، ويتضح ذلك من خلال نقاط أهمها:[٢]

١. الملكة اللسانية عند ابن خلدون تعني المعرفة التي يكتسبها متكلم اللغة السليقي عن لغته كلاماً وفهماً؛فالحروف والحركات والأوضاع لم يتكلفها العرب، وتكتسب اللغة عنده بالسمع، والتعليم الذي وجهه حفظ كلام العرب الجاري على أساليبهم، وكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خيال الحافظ المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه، كما تكتسب اللغة عند ابن خلدون بالممارسة أيضاً ؛فالملكة تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه.

٢. كان تشومسكي يرى اللغة طائفة من الجمل الصحيحة نحوياً، ويرى أيضاً أن نحو اللغة هو نظرية اللغة، ويرى ابن خلدون أن الأهم المقدم من علوم اللسان العربي (اللغة والنحو والأدب والبيان) هو النحو.

٣. إذا كان قد أخذ بعض اللغويين على تشومسكي إهماله الاعتبارات السياقية في تفسير التراكيب وإهماله التفاعل الذي يجب مراعاته بين الكفاية النحوية والكفاية التداولية، فإن فطنة ابن خلدون إلى حقيقة الواقعة اللغوية الاتصالية جعلته يقول بوجوب توافر عوامل أخرى مع

---

[1] طعيمة، رشدي أحمد، أساليب وطرق تدريس اللغة العربيَّة، الدورة التدريبية لمعلمي التعليم العام حول أساليب تدريس اللغة العربية ومناهجها وتقنياتها، المعهد العالي للمعلمين، القاهرة، ٢٧ كانون الأول ٢٠٠١ – ٥ كانون الثاني ٢٠٠٢، ص١٣.

[2] العبد، محمد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ١٤٢٦ – ٢٠٠٥، ص ص٣٩–٤٥.

قدرته على إنتاج التراكيب وفهمها ؛مثل سلامة الطبع ومقتضيات الأحوال "فإن كلامهم واسع ولكل مقام عندهم مقال يختص به بعد كمال الإعراب والإبانة"[١].

ثانياً: الكفاية التواصلية:

تستمد كلمة تواصل معناها من (وَصَلَ).يقال:وَصَلْتُ الشيء وَصْلاً وصِلةً، والوَصْل ضد الهجران، ابن سيده: الوَصل خلاف الفَصل، وَصَلَ الشَيء بالشيء يَصله وَصلاً وصِلة وصُلَةً؛ الأخيرة عن ابن جني [٢] والتواصل ضد التصارم[٣] وتفيد كلمة (تواصل) تبادل الكلام وعدم المقاطعة.

لم يمر وقت طويل حتى تعرضت فكرة تشومسكي (Chomsky)الكفاية اللغوية المثالية للهجوم والانتقاد[٤]، وبرأي الباحثة أن هذا يعود إلى أن استعمال اللغة في الأنشطة الإنسانية لا يقف عند حد إصدار جمل صحيحة نحوياً، بل لا بد أن تتناسب هذه الجمل مع السياق الثقافي والاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة، وهذا لم تتناوله الكفاية اللغوية.

ويُعد (هايمز) عند الغربيين أول من تطرق إلى مفهوم (الكفاية التواصلية) وذلك في دراسة له نشرت عام (١٩٧١)، ورأى فيها أن (الكفاية التواصلية هي المعرفة بالقواعد النفسية والثقافية والاجتماعية التي تتحكم في استعمال الكلام في إطار مجتمع معين)، بمعنى أن استعمال اللغة في مختلف الأنشطة الإنسانية لا يقف عند حد إصدار العبارات والجمل الصحيحة نحوياً، بل يجب أن تكون تلك العبارات والجمل مناسبة للموقف الذي تصدر فيه، إذ لا يكفي الفرد أن يكون متمكناً من اللغة تمكناً جيداً، وإنما يجب إلى جانب ذلك أن تكون له معرفة شاملة بالمقام الذي تجري فيه اللغة لكي يتمكن من تنويع أساليب كلامه على وفق ما تقتضيه المواقف والوضعيات التواصلية في المجتمع.[٥] ونظر إلى الملاءمة البيئية على أنها وحدة من السمات الأكثر أهمية لمعرفة الشخص باللغة، وقد بين أن المعنى في الاتصال حدد بواسطة المجتمع الذي يتحدث اللغة، وأن الكفاية التواصلية الفعلية تتكون من العديد من العناصر، ومن بين هذه

---

[1] ابن خلدون، (عبد الرحمن بن محمد)، مقدمة ابن خلدون، تحقيق علي عبد الواحد وافي، لجنة البيان العربي، القاهرة، ١٩٧٥، ١ /٥٥٠.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة (وصل)، مجلد ١٥، ص٣١٦ .

[3] المصدر نفسه، ص٣١٨ .

[4] Canale, M., & Swain, M., 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, Issue 1, Vol. 1, p.47.

[5] نهر، هادي، الكفايات التواصلية والاتصالية دراسات في اللغة والإعلام، ص٨٩.

العناصر: الموقع، المشاركين، الغايات، قواعد التفاعل والتفسير. واعتبر كل مـن تشومـسكي (Chomsky) وهايمز (Dell Hymes) هذه العناصر أنها بيئات الحديث التي يتم فيها التفاعل اللفظي الحقيقي.

أمَّا (بيار بورديو) فقد زاد الأمر وضوحاً بتعريفه الكفاية التواصلية أنها "قدرة المـتكلم على معرفة متى وكيف يستعمل اللغة، ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة، ومتـى يجـب عليه السكوت، ومتى يجب عليه الكلام. إنها المعارف التي تزداد على الكفاية اللغوية المتمثلـة في ثراء الرصيد المعجمي عند مستعمل اللغة وتمكنه من قواعد لغته، والسيطرة على المعـاني ووضوح خطابه".[١]

ويرى عبد الجليل مرتاض في كتابه " اللغة والتواصل "[٢] أن كل عمل مـن التواصـل الكلامي يراعي متكلماً يرسل خطاباً في اتجاه مخاطب أو متلق حاضراً كان أو غائبـاً ولـيس بالضرورة أن يكون الخطاب موجهاً لأحد بعينه، وقد يكون هذا الخطـاب شـفوياً، أو كتابيـاً، وللخطاب مقام يتصل بالحالة التي يجري فيها، وبالظروف التي تحيط به من الخارج وتتقـاطع معه من الداخل، وهذه الظروف منها ما هو فيزيائي، ومنها ما هو نفسي واجتماعي.

وحتى يقول الشخص إنه يعرف اللغة، يجب أن يمتلك القدرة على معرفة متـى وكيـف يستعمل اللغة ، ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة ، ومتى يجب عليه السكوت، عدا إلـى معرفة كيفية عمل قواعد اللغة. لقد عملت مفاهيم الكفاية التواصلية على توسعة التعريف ومعالجة الكفاية اللغوية.

أما سافيلي- ترويكي (Saville-Troike) فقد أخذت الموضوع من وجهة نظر بيئـات لغة أجنبية أو لغة ثانية، وميزت البناء المركزي للكفاية التواصلية إلى ثلاثة نماذج مركزية مـن المعرفة: معرفة لغوية، ومعرفة تفاعلية، ومعرفة ثقافية[3].

تؤكد سافيلي في النموذج الأول أن معرفة المدى الكامل مـن القاعـدة اللغويـة تـضم الصفات التي تنقل المعلومات الاجتماعية التي بحاجة أن ينظر لهـا فـي الكفايـة التواصـلية للشخص.

---

[1] نهر، هادي، المرجع السابق، ص٨٨.

[2] مرتاض، عبد الجليل، اللغة و التواصل (اقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي و الكتابي)، مطبعة دار هومـة، الجزائر، ٢٠٠٠ م، ص٤١

[3] Saville-Troike, M., 1989. The Ethnography of Communication: An Introduction. Oxford: Basil Blackwell,p.1.

أما النموذج الثاني الذي أعدّته ضرورياً للكفاية التواصلية فهو المهارات التفاعلية وبشكل خاص المعرفة والتوقع لقواعد اجتماعية، لأن المتحدث بلغته الأصلية يعرف كيف ينفذ حديثه بالشكل الصحيح في موقع تواصلي معطى، مثل: كيفية أخذ الدور في الحديث عند الحديث مع صديق، أو كيفية الطلب من شخص في وضع أعلى أن يعمل له شيئاً ما، وهذه المهارات التفاعلية صعبة على الطلاب أن يتعلموها، لأنه في العديد من الحالات لم يتم تعلمها أو تدريسها في الصف الدراسي، بالإضافة إلى لفظ الكلمات والبناء القواعدي للجمل، والاستخدام للمفردات.

إنّ المعرفة الثقافية، وخاصة الهيكل الاجتماعي للمجتمع الحديث والقيم والاتجاهات التي ارتبطت مع استخدام اللغة، هي العنصر الثالث للكفاية التواصلية، ومثال ذلك: بإمكان المتحدث بلغته الأصلية الانجليزية أن يعرف مسبقاً طرق الحديث والمناسبة للرجال والنساء، للأطفال وللشباب وللمتعلمين ولغير المتعلمين، اما بالنسبة لمتعلم اللغة الانجليزية، قد لا يكون الأمر سهلاً عليه، وإذا لم يكن قادراً على ملاحظة كيف تتكلم مجموعة من الناس في تبادل حواري، فإنه سوف يفشل بالتصرف بأدائك الموقف، وقد يعرض نفسه ليكون هدفاً للسخرية.

أثر الكفاية التَّواصلية في تعليم اللغات الأجنبيَّة

يُعدُّ المنهج الاتصالي أحدث مناهج تعليم اللغات، وقد استخدم استخداماً واسعاً ،ويُعد في جانب واسع منه رد فعل على الاعتقاد بأنَّ تعلم نحو اللغة يتيح القدرة على استعمالها ، لكن بالنظر إلى التجارب الاتصاليَّة نجد أنَّها تُبْنَى على النظر إلى وظائف اللغة بوصفها واجبة التوكيد أكثر مما ينبغي أن تؤكَّد البنية النحويَّة والفونولوجيَّة الصحيحة[١].

وتحت عنوان (الكفاية الاتصالية وتَعلُّم اللغة)، ذكر محمد العبد أنَّه:

"نُظِر في حقل تعليم اللغات إلى الكفاية الاتصاليَّة من حيث هي قدرة مركبة من القدرات الفرعيَّة التي حددها ليفاندوفسكي فيما يأتي[٢]:

١. استيعاب المعلومات وإعادة انتاجها .

٢. فهم مواقف الكلام بحسب ما تتميز به من درجة العلانيَّة والشكليَّة والبنية الحركيَّة.

٣. الإسهام في الكلام، ومعرفة إمكانيات الأدوار الاجتماعيَّة.

---

[1] العبد، محمد، النص والخطاب والاتصال ، ص ٦٠ .

[2] العبد، محمد، المرجع نفسه، ص ص٥٩- ٦٠ .

٤. تقويم تأثيرات الوسائل اللغويَّة والأحداث الكلاميَّة.

٥. فهم متطلبات المشاركين في الاتصال ومشكلاتهم.

٦. التعبير الناجح سواء أكان تعبيراً لغويَّاً أم غير لغوي، وفقاً لمتطلبات المتكلم واهتماماته.

٧. يتفاعل متعلمو اللغة مع متكلم اللغة المنشودة في الكشف عن نماذج اللغة في الأعراف الاجتماعيَّة والثقافيَّة والخطابيَّة، التي تجعل الخطاب مُوائماً مواءمة تداوليَّة.

أمَّا في مجال تعليم العربيَّة للناطقين بلغات أخرى، فيمكن تعريف الكفاية التواصلية بأنَّها تزويد الدَّارسين بالمهارات اللغويَّة التي تُمكنهم من الاتّصال المُثمر بمتحدثي اللغة المُستهدَف تَعلمها أو بالثقافة التي نشأت هذه اللغة فيها [١].

ثالثاً: الكفاية الأدبية:

هي المقدرة على قراءة عمل أدبي باستحضار المسلمات اللازمة، والفهم الضمني لطريقة عمل الخطاب الأدبي، التي تخبرنا كيف نقرأ وعما يجب أن نبحث[٢]، وتعتمد الكفاية الأدبية على معايير أسلوبية تتمثل في استشعار الفرق بين اللغة العادية واللغة الأدبية متمثلاً في الانزياحات الأسلوبية والإحساس بها وبجمالها.[٣]

وأرى أن ذلك يتأتى من خلال تعريف الطالب الناطق بغير العربية والذي يريد الاختصاص باللغة العربية بسمات النصوص الأدبية، وبالخصائص البنيوية والأسلوبية لها على اختلافها، وتعريفه بالاستعمال الحقيقي والمجازي للكلمات من خلال النصوص الأدبية المقدمة له، إذ إن المتخصصين باللغة العربية غايتهم تتجاوز الكفاية التواصلية إلى كفايات أخرى منها الكفاية الأدبية والثقافية،خلافاً لغير المتخصصين الذين يطمحون إلى تحصيل الكفاية اللغوية والتواصلية التي تمنحهم القدرة على التواصل مع أبناء العربية في مجالات عملهم على اختلافها.

وبناءً على ذلك ترى الباحثة بأن الكفاية الأدبية كفاية متقدمة لا تتأتى للطلبة الناطقين بغير العربية في المستوى الأول لكنها تقدم للطلبة في المستويات الأكثر تقدماً، وخاصة الطلبة

---

[1] طعيمة، رشدي، أساليب وطرق تدريس اللغة العربيَّة، مرجع سابق، ص ١٣.

[2] غزالة، حسن، الأسلوبية والتأويل والتعليم، كتاب الرياض، العدد (٦٠)، مؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض، كانون الأول، ١٩٩٨م، ص٢٠٤.

[3] العناتي، وليد، رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد ٢٣(١) ،٢٠٠٩ ، ص٧٦.

الأجانب الذين يهدفون إلى التخصص باللغة العربية؛ وذلك نظراً للفرق بين أهداف المتعلمين كما أسلفت سابقاً.

رابعاً: الكفاية الثقافية:

يستخدم الأنثروبولوجيون مفهوم الثقافة لوصف الجوانب المشتركة لبعض أنواع السلوك المتطورة عند الإنسان، وإن تكن موجودة بدرجة أقل عند بعض الكائنات الأخرى، فعادات الطعام والملبس والمسكن والمأكل والتزين، وأنماط السلوك تختلف من جماعة لأخرى.

يقسم علماء الاجتماع الثقافة قسمين: ثقافة مادية وتعني المخترعات والتكنولوجيا، أو كل منتج إنساني ملموس، وثقافة لامادية وتعني القيم والعادات والتقاليد ومعايير السلوك الإنساني[١].

أمَّا الكفاية الثقافية من وجهة نظر الباحثة فهي امتلاك ثقافة المجتمع الناطق باللغة المراد تعلمها ؛ فالدارس لأي لغة لا يمكن أن يستخدمها بالشكل الصحيح دون أن يلم إلماماً معقولاً بثقافات أهلها، إذ بدون الحد المعقول من تلك الثقافة قد يساء فهمه، وقد لا يستطيع أن يتفاعل بشكل صحيح، ويُفهم ويُفهَم عنه دون هذا القدر الذي يعرف به حقيقة انطباعات المتكلمين بهذه اللغة ومشاعرهم ومقاصدهم.

ومن بين الأبعاد المختلفة للإطار الثقافي في برامج تعليم اللغة تحتل الحياة العامة أهمية كبيرة لأسباب أهمها[٢]:

١- التدريب على الاتصال اللغوي يعد إشباعاً للحاجات اللغوية عند الدارسين وإشعاراً لهم أن لتعمل اللغة معنىً يتجاوز حدود الترديد الآلي لبعض أشكال الأداء اللغوي.

٢- إن مواقف الحياة العامة تعد ترجمة للمفهوم الانثربولوجي للثقافة الذي يتسع ليشمل مختلف أساليب الحياة التي تميز الناس في مجتمع عن غيره من المجتمعات الأخرى.

[1] إبراهيم، نهلة، الثقافة في مواجهة العصر، قضايا سوسيولوجية معاصرة في علم الاجتماع الثقافي، ط١، دار العالم العربي، القاهرة، ٢٠٠٨، ص٢٥.

[2] طعيمة، رشدي أحمد، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨، ص٨٥.

٣- تبدأ مواقف الحياة العامة مع متعلم اللغة منذ الدرس الأول، في الوقت الذي يتأخر فيه تقديم الموضوعات الثقافية العامة للمستوى الذي يستطيع المتعلم فيه الاتصال بالنصوص القرائية المتكاملة.

نوع الثقافة المستهدفة:

يجد معدو برامج تعليم اللغات أنفسهم في حيرة بين أمرين:

الأول: تقديم موضوعات ثقافية تمثل مواطن اهتمام عند الدارسين.

الثاني: تقديم موضوعات ثقافية تمثل مواطن اهتمام عند المؤلفين أنفسهم لاعتبارات كثيرة.

ويرى رشدي طعيمة أن التوفيق بين الأمرين واجب فلا يتصور إغفال اهتمامات الدارسين لحساب الأغراض المباشرة وغير المباشرة من تعليم الثقافات الأجنبية، كما أنه من غير المعقول إغفال مواطن اهتمام المؤلفين لحساب الأولى[1].

وترى الباحثة ضرورة التوفيق بين الأمرين السابقين لما لهما من أهمية على حد سواء؛ فإغفال الاهتمامات الثقافية للطالب لا تعد منطقية نظراً لمطالب وأهداف المتعلمين المقصودة من دراستهم للغة، أما إغفال الاهتمامات الثقافية للمؤلف فيعد إلغاءً لثقافة اللغة المراد تعلمها.

الكفاية الاتصالية وأقسامها

تنقسم الكفاية الاتصالية إلى أربعة أقسام. وتفصيلها ما يأتي[2]:

١. **الكفاية النحوية (الكفاية القاعدية):**

هي ما قصد بها تشومسكي الكفاية اللغوية. وتعرَّف بأنها معرفة نظم اللغة وامتلاك القدرة الكافية على تطبيقها في تركيب الكلام منطوقة كانت أو مكتوبة. وتقترن هذه الكفاية بمعرفة قواعد اللغة نفسها بالإضافة إلى جوانبها النظامية. كنحوها وصرفها ومفرداتها وأصواتها وبلاغتها. وقد بين كنال (١٩٨٠) بأن هذه الكفاية تتركز خطواتها في ترقية مهارات محتاجة

---

[1] طعيمة، رشدي، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، مرجع سابق، ص ٩٣.

[2] Savignon, Sandra J., Communicative Competence: Theory and Classroom Practice, Addison, Wesley Publishing Compant, Inc, 1983, pp.34-40.

في فهم القواعد اللغوية وتطبيقها تطبيقا صحيحاً في مجال الاتصال. ومن ثم تكون لهذه الكفاية مكانة مهمة في تفعيل برامج تعليم اللغة الثانية.

٢. الكفاية اللغوية الاجتماعية:

نبذة تاريخيَّة عن بداية علم اللغة الاجتماعي :

يُعَدُّ علم اللغة الاجتماعي واحداً من أهم مجالات التَّطور في الدراسات اللغويَّة من منظوري المناهج الدِّراسيَّة ومجالات الأبحاث، وهو علم حديث، أصبح له مجال محدَّد ومميز من الدراسة منذ بداية الستينات من هذا القرن، لكن القدر الأكبر من النمو في مجال علم اللغة الاجتماعي حدث في نهاية الستينات وبداية السبعينات، ولا يعني ذلك أنَّ دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع من ابتكار فترة الستينات، فهناك تراث قديم العهد في دراسة اللهجات وفي الدراسات التي تتناول العلاقات بين معاني الكلمات والثقافات المختلفة،وكلاهما يقع في إطار تعريف علم اللغة الاجتماعي، أمَّا ما اسْتُحْدِث في الستينات فهو الاهتمام الكبير والإدراك بأن علم اللغة الاجتماعي قادر على كشف الكثير مما كان غامضاً من طبيعة اللغة وطبيعة المجتمع[١].

وقد تضافرت جهود أعضاء المدرسة الاجتماعية الفرنسية التي أنشأها "دور كايم"في أوائل القرن الحاضر على النهوض بعلم اللغة الاجتماعي، وقد انضم عدد من أئمة علماء اللغة إلى هذه المدرسة واتبعوا منهجها[٢].

تعريف علم اللغة الاجتماعي:

"علم اللغة الاجتماعي فرع من علم اللغة التطبيقي، فهو يدرس مشكلات اللهجات الجغرافيَّة، واللهجات الاجتماعيَّة، والازدواج اللغوي، والتأثير المتبادل بين اللغة والمجتمع"[١] معتمداً على مبادئ كل من علم اللغة وعلم الاجتماع[٢].

---

[1] هدسون، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة محمود عياد، الطبعة الأولى، دائرة الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٨٧، ص ص١٦-١٧

[2] وافي، علي عبد الواحد، علم اللغة، دار نهضة مصر، القاهرة ط ٦، ١٩٦٧، ص٦٥.

ويرى هدسون أنه من الممكن تعريف علم اللغة الاجتماعي على أنه "دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع" وقد تبنى هذا التعريف في كتابه "علم اللغة الاجتماعي "وينقسم علم اللغة الاجتماعي إلى جزئين:

الجزء الأول: "الأمبيرقي" الاختباري، والجزء الثاني : النظري، ويَعْنِي هدسون بالأول،الجزء الخاص بالخروج إلى الميدان لجمع المادة العلمية، أمّا الثاني فهو الجزء الخاص بالتفكير في الحقائق المتجمعة وتمحيصها[٣]، وهذا ما قام به " برنستين" في بحثه في (الطبقة ورموز الاتصال والتحكم) حيث قام بتخصيص المجلد الأول من كتابه للدراسة النظرية، وجعل المجلد الثاني خاصاً بالدراسة العلميّة التجريبية[٤].

وقد يكون المنهج النظري المعروف بالمصطلح الغربي " الجلوس والتفكير المتريث " مفيداً في دراسة علم اللغة الاجتماعي إلى حد ما، سواء اعتمد على مادة علمية جمعت بطريقة علمية منظمة كجزء من بحث علمي متكامل أم اعتمد على مجرد خبرات الباحث الشخصيَّة[٥].

ويرى القرعي أن الكفاية الاجتماعية هي قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله الاتصال بما في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوات الاجتماعية المختلفة والقدرة على تبادل المعلومات والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين[٦].

فهذه الكفاية تشير إلى القدرة على انتاج الجمل وفهمها في مواقف اتصالية اجتماعية مختلفة. وتقترن بهذه المواقف عوامل سياقية متنوعة مثل الموضوع وأهداف الاتصال. فتكون فعاليَّة الاتصال متعلقة باختيار الألفاظ المناسبة والأساليب اللغوية وعلاقتها بالمعاني التي تقترن بالمواقف الاتصالية التي يتفاعل فيها المتكلم والسامع أو الكاتب والقارئ.

---

[1] الخولي، محمد علي، معجم علم اللغة النظري، معجم علم اللغة التطبيقي، الطبعة الأولى، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٦، ص٣٦١.

[2] بشر، كمال، قضايا لغوية، ط٢، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٣، ص٦.

[3] هدسون، علم اللغة الاجتماعي، مرجع سابق، ص ص١٦-١٧.

[4] السيد، صبري إبراهيم، علم اللغة الاجتماعي مفهومه وقضاياه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥، ص١٦.

[5] هدسون، علم اللغة الاجتماعي، مرجع سابق، ص ١٧.

[6] القرعي، أحمد يوسف، لغتنا العربية وعاء ثقافتنا، (د.ن)، صنعاء، ص١-٢.

ولذلك، تهدف هذه الكفاية إلى الارتقاء بقدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي تقترن به عملية الاتصال. وتنقسم هذه القدرة إلى قسمين، هما:

أ) القدرة على فهم السياق الاجتماعي الواقع في عملية الاتصال، حتى يحصل بها التفاعل الاتصالي الفعَّال في مواقف اجتماعية مختلفة.

ب) القدرة على اختيار الألفاظ والأساليب اللغوية المناسبة التي تتفق مع الموقف الذي تحدث فيه عملية الاتصال.

وتتعلق هاتان القدرتان بالمهارات اللغوية الأربع، الكلام والاستماع والكتابة والقراءة.

اهتمامات علم اللغة الاجتماعي :

يوضح إبراهيم صبري أنَّ هذا الحرص يدل على عناية هذا العلم بالتوزيع الاجتماعي للمواد اللغويَّة،وكيف أنَّ متغيراً معيناً قد يرتبط بصياغة قاعدة نحويَّة معينة في لغة أو لهجة،وما العمليات التي تتغير من خلالها اللغات، ويهتم علم اللغة الاجتماعي بقيام أي استنتاج يمكن الوصول إليه على الدليل، وأن تُجْمَع المعلومات بطريقة علميَّة، وليس عن طريق التخمين أو الملاحظات العشوائيَّة[١].

٣. كفاية تحليل الخطاب.

تشير هذه الكفاية إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث والتخاطب من خلال فهم بنية الكلام وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التعبير عن المعنى[٢].

أو أنها قدرة الفرد على فهم بنية التراكيب اللغوية وتحليلها، منطوقة كانت أم مكتوبة، وكذلك قدرته على تركيب النص بكافة أشكاله، مثل النص الوصفي والرسالة الرسمية وغير الرسمية والرسالة العلمية.

وترى الباحثة أن كفاية تحليل الخطاب لا تقدم للطلبة الغير ناطقين باللغة والذين يتعلمون لغة أخرى في المستوى الأول نظراً لحاجة هذه الكفاية إلى التعمق في الكفاية اللغوية والأدبية والتواصلية، وهذا ما لا يتأتى للطالب عند دراسته للمستوى الأول.

---

[1] السيد، صبري إبراهيم، مرجع سابق، ص ١٩.

[2] معروف، نايف محمود، خصائص العربية وطرائق تدريسها، بيروت، ١٩٩٨، ص١٨-١٩،٢٤-٢٥.

ونظراً لذلك كان من غير المجدي إطالة الحديث عن كفاية تحليل الخطاب لأن هذه الدراسة تتناول بالبحث طلبة المستوى الأول.

٤. الكفاية الاستراتجية.

تشير هذه الكفاية إلى قدرة الفرد على اختيار الأساليب والاستراتجيات المناسبة للبدء بالحديث وختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين له، وتحويل مسار الحديث وغير ذلك من استراتجيات مهمة لإتمام عملية الاتصال[١].

قد اهتم علماء اللغة بهذه الكفاية الإستراتيجية، مثل تيرال (١٩٨٤)، إذ رأى أن الكفاية الاستراتيجية في الاتصال لها مكانة خاصة لا ينبغي علينا إهمالها. وهذا ما ذهب إليه كل من العالمين كنال وسوين (Canal and Sween)، حيث قالا: إن الاستراتيجيات في الاتصال عالمية فقد يكون ما يستخدم في عملية الاتصال باللغة الأولى يستخدم في عملية الاتصال باللغة الثانية. فعلى مدرسي اللغة أن يعرفوا طلابهم كيفية تطبيقها في عملية الاتصال وأن يعرّف إليهم المتشابهات والمتفرقات بين هذه الاستراتيجيات. وأيضا على المدرسين أن يدفعوا طلابهم لتطبيقها بأنفسهم في معاملاتهم اليومية[٢].

السمات التفاعلية:

قدم كوفمان (Goffman, 1981) الترتيب التفاعلي، وهو التنظيم لوظيفة الحوار والخطاب لتجسيد العناصر اللغوية والاجتماعية، ويرى أن على الشخص أن ينظر إلى الحديث في مجاله الاجتماعي كما يقوم الشخص بممارسة تواصلية في محاولة لتحقيق الأهداف التواصلية في تبادل تواصلي في الحياة الحقيقية.[٣]

---

[1] طعيمة، رشدي، تعليم اللغة بين الواقع والطموح، ص ١٢٠.

[2] طعيمة، رشدي، تعليم اللغة بين الواقع والطموح، ص ١٢٠.

[3] Goffman, E., 1981. Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p.16.

الفصل الثاني

اللسانيات التطبيقية

المعنى وظهور الاصطلاح

تهتم الدراسة اللسانية بمفهومها الضيق بوضع نظريات عامة تتعلق بوصف اللغات وتحليلها، وكان (دي سوسير) هو أول من اهتم بضرورة حصر الدراسة اللسانية بوصف اللغة من حيث هي تنظيم قائم بذاته، وضمن هذا المفهوم يولي الباحث معظم اهتمامه بدراسة اللغة بذاتها، وهذا يعني أنه إما أن يهتم بدراسة بنية اللغة وبتصنيف عناصرها، واستقراء العلاقات القائمة فيما بينها (الدراسة البنيانية للغة)، وإما أن يهتم بدراسة التنظيم الضمني للقواعد الذي يمتلكه متكلم اللغة بصورة ضمنية مما يتيح له إنتاج وتفهم العدد غير المتناهي من جمل لغته، وهذا يندرج ضمن الدراسة التوليدية التحويلية للغة.

أما من ناحية أخرى فيمكننا تناول الدراسة اللسانية بمفهومها الموسع وسنلاحظ من خلال ذلك أنها تعالج المواضيع المرتبطة دراستها بدراسة اللغة، ويدل هذا على تخطي الدراسات اللسانية المفهوم الضيق (الدراسات النظرية) والبدء بمرحلة تشابكها مع المجالات الإنسانية الأخرى: كالدراسات اللسانية التطبيقية في مجال تعليم اللغات والدراسة الأدبية، والدراسات السوسيو – ألسنية... وغيرها[١].

وما يهمنا في هذا المقام اللسانيات التطبيقية التي ظهرت كمصطلح عام ١٩٤٦، حين صارت موضوعاً مستقلاً في معهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة ميتشجان، وكان هذا المعهد متخصصاً في تعليم الانجليزية لغة أجنبية، وكان يشرف على هذا المعهد العالمين: شارلز فريز وروبرت لادو (Charles Freis & Robert Lado)، وفي عام ١٩٥٨ أسست مدرسة اللسانيات التطبيقية في جامعة ادنبره، وهي من أشهر الجامعات في هذا المجال، ونظراً لازدياد حاجة الناس للسانيات التطبيقية تأسس في عام ١٩٦٤ (الإتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي)، وينظم هذا الاتحاد مؤتمراً عالمياً كل ثلاث سنوات يتم فيه عرض البحوث المستجدة في هذا المجال[٢].

---

(1) زكريا، ميشال، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والإعلام، ط٢، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٣، ص ص ١٤٤–١٤٥.

(2) الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٢، ص ص ٨–٩.

ولا بد في بادئ الأمر أن نتناول بالتعريف علم اللغة التطبيقي (اللسانيات التطبيقية) حيث تعرف بعض المعاجم هذا العلم بقولها: علم اللغة التطبيقي مصطلح جامع، يدل علـى تطبيقـات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين عملية، ويستفيد من العلوم اللغوية في حل مشكلات عمليـة ذات صلة باللغة، مثل: تعليم اللغة، واكتسابها، سواء كانت اللغة الأم، أو لغة أجنبية؛ لذلك فإن علماء اللغة لا يستخدمون هذا المصطلح إلا في الإشارة إلى الجانب التعليمي فقط[١]. ويمكـن تعريفـه (بأنه علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغويـة، وفـي وضـع الحلول لها)[٢].

ومن خلال هذه التعريفات يتضح لنا مدى أهمية اللسانيات التطبيقية في حل المـشكلات المتعلقة باللغة وخاصة ما يتعلق بتعليمها.

المصادر العلمية:

يرى الاتجاه الغالب بين علماء اللغة أن اللسانيات التطبيقية ليس لها نظرية في ذاتها بل هي علم وسيط يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني مثل: علوم اللغة والتربية والنفس والاجتماع، ويدل ذلك على أن هذا العلم يستند في الحقيقة إلى الأسس العلميـة النظريـة لهـذه العلوم، ولا يمكن وصف اللسانيات التطبيقية بأنها (علمية محضة) لأنها في حقيقتها تهدف إلـى البحث عن حلول للمشكلات اللغوية، وعلى الرغم من أن اللسانيات التطبيقية علم متعدد المصادر ويستمد مادته منها لحل المشكلة المراد حلها إلا أن هناك اتفاق على أن المصادر الأساسية لعلـم اللغة التطبيقي أربعة علوم هي[٣]:

١- علم اللغة العام (اللسانيات النظرية).

٢- علم اللغة النفسي.

٣- علم اللغة الاجتماعي.

٤- علم التربية.

---

(1) خليل، حلمي، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٥، ص٧٣.
(2) الراجحي، عبده، مرجع سابق، ص١٣.
(3) المرجع نفسه، ص ص ١٢، ١٧.

وستتناول الباحثة هذه المصادر بالدراسة لتوضيح نشأتها ومفهومها والمدارس التي ترتبط بها.

المصدر الأول: علم اللغة العام (اللسانيات النظرية):

ظهرت في القرن العشرين فروق واضحة بين المناهج اللغوية، فقد بدأ الاعتناء بعلم اللغة الوصفي في مقابل علم اللغة التاريخي، ومن أهم العلماء الذين كان لهم تأثير كبير في اللسانيات الحديثة اللغوي السويسري فردينان دي سوسير، وذلك بعد أن نشر تلاميذه محاضراته في علم اللغة العام عام ١٩١٦ بعنوان (دروس في اللسانيات العامة) (Coúrs DeLìnguistìque Géneral)، واهتم دي سوسير في محاضراته بموضوعات كان من أهمها:

١- قام بتوضيح ما أهمله اللغويون السابقون ويعدان الاتجاهان الأساسيان للدراسة اللغوية وهما:

أ- الاتجاه التزامني الذي تعالج فيه اللغات بوصفها أنظمة اتصال في ذاتها.

ب- الاتجاه التاريخي الذي تعالج فيه اللغة تاريخياً بعوامل التغيير التي تخضع لها.

٢- فرق بين اللغة والكلام فعرف اللغة على أنها القواعد الموجودة عند كل فرد نتيجة نشأته في مجتمع معين وتنشئته على الأسس التي وفقاً لها يتكلم المجتمع، أما الكلام فهو الأداء الفعلي للغة في الواقع، وهو عمل فردي[١].

وتعرف (اللسانيات النظرية) بأنها العلم الذي يعنى بدراسة الظواهر اللغوية وعلومها الأصوات وفونيماتها، وجوانب علم الدلالة، والصرف، والنحو، والبلاغة، والعروض، والأسلوب، وتاريخ اللغة[٢].

ونظراً لجهود اللسانيين العظيمة وظهور المناهج اللغوية، فإنه لا بد لنا من التطرق إلى أشهر المدارس اللغوية التي سادت الدراسات اللغوية منذ القرن العشرين إلى وقتنا الحاضر، وهي:

([1]) الراجحي، شرف الدين علي، في علم اللغة عند العرب ورأي علم اللغة الحديث، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٢، ص١١٩.
([2]) عبد الجليل، عبد القادر، علم اللسانيات الحديثة (نظم التحكم وقواعد البيانات)، ط١، دار صفاء للنشر، عمان، ٢٠٠٢، ص١٩٢.

أولاً: المدرسة البنيوية:

ظهرت هذه المدرسة حين وُضع كتاب "دراسة في اللسانيات العامة" للأستاذ الجامعي السويسري فردينان دي سوسير، عام ١٩١٦ ثم ظهر في وقت لاحق في الولايات المتحدة الأمريكية عدد من علماء اللغة أهمهم سابير (Sabeer) ثم بلومفيلد (Bloomfield) الذي يعتبر أبو المدرسة البنيوية الحديثة، ثم سكينر (Scanner) الذي جمع بين علم اللغة وعلم النفس وكان له مساهمة رئيسة في تطبيق النظرية البنيوية على العملية التعليمية، ثم تبع هؤلاء العلماء عدد ممن ظل عملهم ضمن الإطار العام لهذه المدرسة، وكل منهم طورها بطريقة مختلفة، من أمثال ويلزوبايك (Welsobaik) من النظريين، ولادو (Lado) من علماء اللغة التطبيقيين. واتخذت هذه المدرسة من مدرسة السلوكيين في علم النفس حجر الأساس الذي ترتكز عليه، حيث اعتنى البنيويون بالسلوك اللغوي الظاهري الملاحظ بالحواس، دون النظر إلى ما يجري في الدماغ والذي لا يمكن الوصول إليه إلا بطرائق غير مباشرة وغير مضمونة؛ لذلك ركزوا اهتمامهم على لغة الحديث الشفوية فظهر في دراساتهم الاهتمام بالجانب اللفظي للغة، ولكنهم في مقابل ذلك أهملوا دراسة المعنى وتركوه لعلماء النفس والفلاسفة؛ ليقوم هؤلاء بعلاجه بطرائقهم الخاصة وذلك بناءً على أنه شيء غير ظاهر وغير محسوس، ولهذا فهو ليس من اختصاص اللغويين، وتأثر البنيويون بالحركة العلمية في منهج عملهم حيث كانوا يجمعون المادة اللغوية من أفواه الناس، ويسجلونها، ثم يبدءون بتقسيمها إلى جمل، فأشباه جمل، فكلمات، فأجزاء الكلمات إلى أن يصلوا إلى الأصوات التي تتألف منها اللغة جميعا، ثم يستخدمون الأسلوب العلمي الدقيق في اكتشاف الطرائق التي تتجمع بها الأصوات لتؤلف الكلمات، والكلمات لتؤلف الجمل أي لتؤلف النماذج الناتجة عن كل عملية من تلك العمليات[١].

ومن حسنات منهج المدرسة البنيوية التي ميزتها عن المدارس التقليدية القديمة ما يلي[٢]:

.٠أن المعايير اللغوية التي تستخدمها هذه المدرسة واضحة جداً ومنهجية، ومطبقة بحرفيتها على جميع الحالات؛ لذلك فهي تأتي بالنتائج الموثوقة المبنية على أساس ثابت؛ حيث أن اهتمام دي سوسير، الرائد الأول لهذه المدرسة، انصب على وصف اللغة (أية لغة) من داخلها وبالاعتماد على المعايير اللغوية دون غيرها، بهدف التوصل إلى وصف دقيق علمي

([1]) خرما، نايف، حجاج علي، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٢٦، الكويت، ١٩٨٨، ص ص ٢٧-٢٨.

([2]) المرجع نفسه، ص٢٩.

شامل لتركيب أو بنية اللغة الأساسية، وما يتفرع عنها من بنى فرعية، حيث يأتي الوصف علمياً ودقيقاً وشاملاً.

١- التركيز على اللغة الحية، لغة الحديث الفعلية في الوقت الحاضر، وبذلك أتت دراساتهم وصفاً حقيقياً واقعياً للغة، أي كما هي مستخدمة في وقتها الحالي.

٢- أصبح وصف أي لغة ينبع منها نفسها، ولا يعتمد على قواعد أي لغة سابقة مهما كانت القيمة الأدبية لتلك اللغة.

٣- التزمت هذه المدرسة التزاماً دقيقاً بالمعايير اللغوية التي اتخذتها، وقدمت تعريفات لأقسام الكلام وغيرها من أجزاء اللغة ومكوناتها مبنية بشكل دقيق على تلك المعايير مع الأخذ بعين الاعتبار أن جميع المعايير لغوية صرفة تنبع من داخل اللغة نفسها، دون الإشارة إلى المعاني أو إلى واقع العالم الذي نعيش فيه.

ثانياً: مدرسة القواعد التوليدية التحويلية:

ظهرت هذه المدرسة على يد العالم نعوم تشومسكي الذي تتلمذ في بداية حياته العلمية على أيدي البنيويين، ثم خرج على العالم بنظريته (القواعد التوليدية التحويلية) عام ١٩٥٧ وهو العام الذي أصدر فيه كتابه الشهير "التراكيب اللغوية"، وأهلته هذه النظرية وغيرها من مجهوداته العلمية ليكون ضمن علماء ساهموا في بناء حضارة الإنسان في القرن العشرين(١)، والظاهرة الأساسية التي تتناولها النظرية التوليدية التحويلية هي: أن كل إنسان يتكلم لغة معينة يستطيع في كل وقت وبصورة عفوية على صياغة وتفهم إدراك عدد لا متناهي من جمل هذه اللغة، لم يسبق له أبداً لفظ أكثرها أو حتى سماعها من قبل، ولكنه بإتباع قواعد معينة يستطيع أن يعبر بهذه اللغة، كما أنه يستطيع أن يفهم أيضاً عدداً لا متناهياً من الجمل يسمعها أو يقرأها لأول مرة وذلك بالعودة إلى القواعد السابقة نفسها، فالنظرية التوليدية التحويلية تهدف إلى تحديد قواعد اللغة بشكل عام، وإلى بناء أنموذج لآليتها، كل ذلك انطلاقاً من المقدرة الذاتية المسماة (الكفاية اللغوية) التي يمتلكها الإنسان منذ طفولته، وخلال مراحل اكتسابه اللغة، وتعرف هذه الكفاية بأنها (تملك التنظيم اللغوي بالسليقة)، ويحدد تشومسكي موضوع النظرية اللغوية قائلاً: "إن الموضوع الأولي للنظرية اللغوية هو إنسان متكلم – مستمع مثالي تابع لبيئة لغوية متجانسة تماماً، يعرف

(1) عبد الله، عمر الصديق، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق – الأساليب – الوسائل، ط١، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الجيزة، ٢٠٠٨، ص٢٤.

جيداً لغته، وحين يستعمل هذا الإنسان معرفته باللغة في أداء كلامي فعلـــي، لا يكـــون مـــصاباً بحالات غير ملائمة من الناحية اللغوية كالحد من الذاكرة والشرود أو السهو، وانتقال الاهتمام أو الانتباه، والأغلاط العرضية أو المميزة"[١].

ثالثاً: مدرسة علم اللغة الاجتماعي:

تصدى العالم الأمريكي ديل هـــايمز (Dell Hymes) لنظريـــة تشومـــسكي المعروفـــة "بالنظرية التوليدية التحويلية" بعد ظهورها بسنوات قليلة، وبين هايمز أن هذه النظرية قاصـــرة لأنها تقتصر على ظاهرة اللغة رغم محاولتها التعامل مع المعاني، ولأنها تعـــزل اللغـــة عـــن مجتمعها وبذلك تصبح محدودة غير شاملة لجوانب اللغة المختلفة، وخصوصاً الظروف المتحكمة في استخدامها الفعلي في المجتمع، ثم دعا هايمز زمـــلاءه مـــن اللغـــويين وعلمـــاء الاجتمـــاع والأنثربولوجيا (علم الإنسان) إلى البحث عن قواعد القدرة على التواصل، التي تـــضم القـــدرة اللغوية، وتزيد عليها باستخدام اللغة في المجتمع، والبحث أيضاً عن القواعد الاجتماعيـــة التـــي تحكم ذلك الاستخدام، وبعد اتضاح عقم المحاولة للاستفادة من القواعد التي توصلت إليها نظرية تشومسكي في تعليم اللغات نظراً إلى أن تلك القواعد اقتصرت على اللغة نفسها معزولة عن أي محيط تستخدم فيه، حيث أن مجرد تدريس القواعد تظل فائدته محدودة، وبذلك ظهرت المدرسة التي تهتم بعلم اللغة الاجتماعي، واتفق علماء هذه المدرسة على أن الجملة ليست الوحدة اللغوية التي يجب التركيز عليها بالبحث، بل اتخذوا من الخطاب سواء كان شفوياً، أو كتابيـــاً، وحـــدة لدراساتهم، وتركز اهتمامهم على تحليل الخطاب، أو دراسة النص المكتوب[٢].

المصدر الثاني: علم اللغة النفسي:

ويأتي المصدر الثاني من مصادر اللسانيات التطبيقية نتاج جهود علماء النفس وعلمـــاء اللغة في محاولة الوصول إلى نظرية علمية حول موضوعات عدة مثل: اكتساب اللغة والقـــدرة اللغوية (الأداء اللغوي) عند الإنسان، ويعود الفضل في إرساء نظرية لغوية حـــول ذلـــك إلـــى النظرية التحويلية التوليدية، وذلك نتيجة ما أثارته من مشكلات لغوية نفـــسية تـــرتبط بالـــذاكرة وإدراك الكلام واستقباله وفك رموزه، واستدعاء المفردات، ومدى ترابطها، بالإضافة إلى عيوب

---

(1) زكريا، ميشال، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنـــشر والتوزيـــع، بيروت، ١٩٨٤، ص ص ٦١، ٦٤.

(2) خرما، نايف، حجاج علي، مرجع سابق، ص ص ٤١–٤٢.

النطق والكلام وغيرها من المشكلات اللغوية النفسية، ولعل أهم إنجازات هذا العلم هو دراسة اكتساب الطفل للغة من حيث وجود ملكة فطرية أطاحت بفكرة التقليد التي سيطرت على علماء النفس واللغة قبل ظهورها [١].

ولا بد لنا في هذا المقام أن نشير إلى الفرق بين مصطلحين (اكتساب اللغة) و(تعليم اللغة)؛ فالاكتساب يحدث في الطفولة، أما تعلم اللغة فيحدث في مرحلة متأخرة حين يكون الأداء اللغوي قد تكون، وتكون (العمليات) العقلية قد نضجت أو أوشكت على ذلك هذا فيما يتعلق بالاكتساب، أما الأداء فهو نوعان هما [٢]:

١- أداء إنتاجي: يكون الفرد فيه منتجاً للغة أي متكلماً أو كاتباً.

٢- الأداء الاستقبالي: أي حين يستقبل الإنسان اللغة، وفي هذه الحالة يكون إما مستمعاً أو قارئاً، ومن الجوانب التي تثير اهتمام علم اللغة النفسي أثناء دراسة الأداء هو دراسة (الأخطاء) سواء أكانت أخطاء إنتاجية أم أخطاء استقبالية، ثم يبحث علماء اللغة النفسي عن العوامل النفسية المسببة لهذه الأخطاء.

المصدر الثالث: علم اللغة الاجتماعي:

وقد تناولنا هذا المصدر بالتفصيل من خلال تعريفه والحديث عن بدايات ظهوره وبيان اهتمامات هذا العلم في الفصل الأول من هذه الدراسة، تحت عنوان "الكفاية اللغوية الاجتماعية".

المصدر الرابع: علم التربية:

إن أول ما يهتم بدراسة قضية الاكتساب من حيث طرقه الاختبارية ووسائله العملية هو علم التربية[٣]، ومن النظريات المرتبطة مباشرة بعلم التربية نظرية التعلم، التي اعتنى بها علم النفس التعليمي عناية خاصة حيث يدرس هذا العلم السلوك اللغوي في اتجاهين سادا القرن الماضي وما زال أثرهما مستمراً حتى الآن، وهذان الاتجاهان هما[٤]:

---

(1) خليل، حلمي، مرجع سابق، ص ٧٧.

(2) الراجحي، عبده، مرجع سابق، ص٢٢.

(3) المسدي، عبد السلام، اللسانيات وأسسها المعرفية، الطبعة الأولى، الدار التونسية، تونس، ١٩٨٦، ص١٣٩.

(4) عبد الله، عمر الصديق، مرجع سابق، ص ص ٢١-٢٢.

أ- الاتجاه الحسي السلوكي:

يهتم هذا الاتجاه بالمؤثرات البيئية الخارجية والسيطرة عليها باعتبارها المتغير الأساسي في عملية التعلم، كما يهتم كذلك بمفاهيم عديدة مثل: مفهوم المثير والاستجابة، مفهوم التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي وغيرها من المفاهيم التي اهتم السلوكيون بنشرها في المحيط التربوي، وكل هذه المفاهيم شكلت نظرة أتباع وعلماء هذا الاتجاه إلى تعلم اللغات، فهم يرون أن تعلمها عمل فسيولوجي حسي بالدرجة الأولى يهدف إلى تكوين عادات لغوية يستفيد منها المتعلم عند مواجهته مثيراً يشابه ما اختاره له المدرس في الفصل أثناء عملية التعليم.

ب- الاتجاه المعرفي:

إن الاتجاه المعرفي له موقف من عملية تعليم اللغة يختلف عن نظرة السلوكيين، فهو لا يهمل أهمية العوامل البيئية الخارجية في عملية التعلم، فهو يعدها المصدر الأساسي الذي يوفر للمتعلم الخبرة اللغوية ولكنه يعتمد كثيراً على العوامل الداخلية التي ترتبط بالمتعلم نفسه ويعلي من شأنها، وتتمثل هذه العوامل في اتجاهات المتعلم ورغباته وقدراته الذهنية وحوافزه الداخلية، ومن الواضح أن لهذين الاتجاهين أثر في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، فقد عمل بعض علماء اللغة التطبيقيين على استعارة المفاهيم السلوكية ثم زاوجوا بينها وبين المبادئ اللغوية التي توصلت لها اللغويات الوصفية (البنيوية)، مما أدى إلى ظهور أشهر طريقة في تعليم اللغات في الوقت المعاصر ألا وهي الطريقة السمعية الشفهية لتعليم اللغات الأجنبية، كما قام بعض من التربويين بتوظيف المفاهيم المعرفية جزئياً في مجال تدريس اللغة الهدف حيث زاوجوا بينها وبين الأفكار الناتجة عن حركة اللغويات الاجتماعية مما أدى إلى ظهور أحدث طريقة لتعليم اللغات ألا وهي الطريقة التواصلية المستخدمة في حقل تعليم اللغة في الوقت الحاضر.

مجالات اللسانيات التطبيقية:

تظهر مجالات اللسانيات التطبيقية من خلال المؤتمرات الكثيرة المعقودة تحت مصطلح (اللسانيات التطبيقية)؛ حيث أن هذه المؤتمرات تناولت عدداً من مجالات هذا العلم مثل: تعلم اللغة الأولى وتعليمها، تعليم اللغة الأجنبية، التعدد اللغوي، التخطيط اللغوي، علم اللغة

الاجتماعي، أمراض الكلام، الترجمة، فن صناعة المعاجم، الأسلوبية وتعليم القراءة، وغير ذلك... [١].

وقد يعده البعض أهم فرع من فروعه فبعض الدراسات ترى أنه من الممكن استخدام مصطلح علم اللغة التعليمي للدلالة على اللسانيات التطبيقية، ومن هذا المنطلق فإن هذا العلم يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد المعلم والطالب على تعليم اللغة وتعلمها وذلك عن طريق الاستفادة من نتائج علم اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وتضع اللسانيات التطبيقية البرامج التي تؤهل المعلم لتعليم المهارات اللغوية: القراءة والاستماع والكتابة والنطق[٢].

تعليم اللغات وعلاقتها باللسانيات التطبيقية:

على الرغم من توثق صلة اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغات إلا أنه ليس من المقبول أن نربط بين الأمرين ربطاً آلياً مقيداً، واللسانيات التطبيقية ليست علماً نظرياً وإنما تستفيد من منجزات الدراسة النظرية، ومعلم اللغات يستخدم النظرية اللسانية ولا ينشئها، ذلك أننا إذا حملنا مصطلح (النظرية) على المعنى الذي له في العلم لم يتسنى القول بوجود (نظرية) في تعليم اللغات ولا (نظرية) في علاج عاهات الكلام، وتعليم اللغات اختصاص بذاته وليس جوهر اللسانيات التطبيقية، ولكن إذا أدرجنا في محور تعليم اللغات كل القضايا المتأتية من التخطيط التربوي والقرارات التعليمية التي تتخذ خارج جدران الفصل كانت شرعية حضور اللسانيات التطبيقية في قضية تعليم اللغات بأكملها واضحة، تماماً كشرعية حضورها في علاج العاهات الكلامية أو في فحص النص الأدبي[٣].

إن تعليم اللغة "هو عملية تطوير إدراك متعمق ومتيقظ عند التلميذ لاستعمال اللغة في المجتمع ولا يتوفر للأستاذ الوصف الدقيق للغة ولظروف استعمالها من دون اللجوء إلى النظريات اللسانية"[٤].

وتعليم اللغة مشكلة يحاول (اللسانيات التطبيقية) أن يجد لها حلاً، فهو النقطة التي تلتقي عندها العلوم التي تتصل بلغة الإنسان، فمصادره الأربعة هي التي يستمد منها مادته في تعليم

([1]) الراجحي، عبده، مرجع سابق، ص ٩.
([2]) خليل، حلمي، مرجع سابق، ص ٧٦.
([3]) المسدي، عبد السلام، مرجع سابق، ص١٣٧.
([4]) زكريا، ميشال، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص ٩.

اللغة، فعلم اللغة يقدم وصفاً علمياً للغة، أما علم اللغة النفسي فيقدم درساً للسلوك اللغوي عند الفرد ويتمثل هذا في الاكتساب والأداء، ويقدم علم اللغة الاجتماعي السلوك اللغوي عند الجماعة، والمصدر الأخير للسانيات التطبيقية (علم التربية) يقدم الإجراءات التعليمية، وعلى الرغم من استناد اللسانيات التطبيقية إلى مصادره الأربعة وتطويعه ما يحتاجه منها وفقاً لطبيعة تعلم اللغة إلا أنه يتوجه أيضاً إلى أي مصدر آخر يسهم في حل (مشكلة تعليم اللغة)، فهو علم مرن قادر على التطور والتغير بما يعين على تحسين طرق حل مشكلة تعليم اللغة[١].

وسنتناول في هذه الدراسة مجال تعليم اللغة الأم، ومجال تعليم اللغة الأجنبية من خلال:

أ- تعليم اللغات في ضوء النظرية البنيوية والنظرية التوليدية التحويلية.

ب-طرائق تعليم اللغة الأجنبية.

وكذلك سنتناول مجال آخر من مجالات (اللسانيات التطبيقية) وهو التخطيط اللغوي.

أولاً: مجال تعليم اللغة الأم

تعد اللسانيات أداة ضرورية لتحديد هدف تعليم اللغة وتوضيحه، لأنها أداة وصفية وتحليلية في متناول مدرس اللغة تساعده على عملية التعليم وهي ليست الأداة الوحيدة التي تؤثر في هذه العملية لكنها تعد الأداة الأهم في هذا المجال إذ تقوم بوصف اللغة وصفاً موضوعياً وبتحليلها تحليلاً علمياً، وهي تنظّر معرفتنا بطبيعة اللغة الإنسانية وبعملية استعمال الإنسان لغته في ظروف التكلم المختلفة وبالعلاقات القائمة بين متكلم اللغة ومجتمعه[٢].

وعلى الرغم مما تقدمه اللسانيات النظرية من وصف علمي دقيق محكوم بمعايير العلم والعقلانية مستند إلى أسس تجريبية واضحة إلا أنها تعجز عن تقديم الوسيلة الكفيلة بتحقيق الغاية من هذا الوصف عند إرادة تطبيقه في تعليم اللغة. وهذا أمر طبيعي وهو ضمن اختصاص علوم التربية وتقنيات التعليم التي تكفل وضع المعرفة النظرية للوصف اللغوي فيما يناسبها من الوسائل التعليمية وطرائف التدريس المتنوعة.

---

(1) الراجحي، عبده، مرجع سابق، ص ٣٠.
(2) زكريا، ميشال، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص٨٥.

ويختلف مدى الإفادة من اللسانيات في تعليم اللغة الأم من لغة إلى لغة وهذا الاختلاف يتوقف بالدرجة الأولى على مدى ثقة علماء تلك اللغة بمبادئ هذا العلم وإجراءاته. فعلماء الإنجليزية أفادوا كثيراً منها وتمكنوا من وضع مناهج تناسب المعطيات الجديدة من تطورات على مستوى منهج النظر أو منهج التطبيق، أما علماء العربية فلم يقدموا حتى الآن شيئاً يذكر في هذا المجال، وإن قدم فلا يخرج من حيزه المكاني الذي حشر فيه، وهو صفحات الكتب ورفوف المكتبة.

وإنني أجد فيما أطلق عليه نهاد الموسى مشروعاً فائدة كبيرة في موضوع تعليم اللغة الأم ، والذي رأى فيه طموحاً في أن ينتقل أبناء اللغة العربية بتدريسها من فرط التراكم إلى ضبط العلم، وينطلق هذا المشروع؛ من طبيعة اللغة، في تحديد محتوى المنهاج والكتاب، ورسم طريقة التدريس. ويرى نهاد الموسى أن تطبيق هذا المنطلق اللساني يكون على مستويات ثلاث هي[١]:

الأول: المستوى الموضوعي:

ويتمثل هذا المستوى في محاولة جادة لضبط صورة العربية في عمل منهجي، وفق مستويات التحليل اللساني: الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، والأسلوبية، وضبط هذا الوصف ضبطاً علمياً محكماً وفق مناهج النظر الحديثة، ذلك أن الدراسات اللسانية العربية ما زالت قيد الدراسات التراثية، وما تزال قواعدها محكومة بقواعد الاوائل ويقوم هذا العمل ابتداءً على فرز عينة ممثلة للاستعمال الجاري في العربية قديماً وحديثاً، ولا بد من ترتيب القواعد المستخرجة على وفق درجة تواترها عن طريق الفرز" فإذا ما تم ذلك تصبح بنية اللغة العربية على وفق حاجة الاستعمال بيّنة وتصبح قواعدها، على مستويات التحليل اللساني، مضبوطة ومحسوبة حساباً محدداً".

الثاني: المستوى الوظيفي:

ويتمثل هذا المستوى في تمييز أوجه استعمالنا للغة وتجلياتها الوظيفية على مستوى التطبيق، وهذه الأوجه هي المهارات اللغوية: القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والاستماع، والتعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، ثم نحلل هذه الوظائف إلى عناصرها البسيطة بالتفصيل؛

---

(١) الموسى، نهاد، مقدمة في علم تعليم العربية، الطبعة الاولى، دار العلوم للنشر، الرياض، ١٩٨٤، ص ص٢٢-٤١.

لذلك علينا أن نميز ضمن كل وظيفة من هذه الوظائف خطوات محددة متدرجة متكاملة تفصيلية تؤدي إلى القيام بها قياماً صحيحاً.

الثالث: مستوى الطريقة في التأليف والتعليم:

وهذا المستوى مستمد من مقولتين لسانيتين:

١- وحدة الشكل والمضمون، الشكل والمضمون عنصران رئيسيان نميزهما بالنظر في العناصر الذاتية التي يتشكل منها النظام اللغوي ويتحقق في واقع الاستعمال جرى التقليد في تدريس العربية –في الغالب– على الفصل بين الشكل والمضمون، وإهمال قدرة الطالب على التمييز بين الصحيح والخطأ، فعند تقديم قاعدة أحد حروف الهجاء (الياء المهملة) لطلبة الصف الأول الابتدائي مثلاً فالمعلم يعطي الطلبة كلمات فيها الحرف المراد، ثم يستخلص ثلاث كلمات هي: رأى ، ليلى، أعمى، ويضع ذلك جملة بين أيدي الطلبة يقرأونها، وهذا الفصل يورث الطلبة تحصيلاً لغوياً شكلياً يقف عند حدود السطح الخارجي للغة.

العلاقة العضوية بين الشكل والمضمون تدلنا على ضرورة حضور هذين العنصرين معاً في كل موقف من مواقف تعليم اللغة والتأليف فيها وإلا لم يعد الموقف لغوياً ولا إطاراً طبيعياً لتحصيل اللغة واكتسابها. "فالفصل بينهما يورث الطلبة تحصيلاً لغوياً شكلياً يقف من اللغة عند حدود السطح الخارجي ويخلف في كثير ممن يستعملون العربية خلفية جوفاء مهزوزة"[١].

٢- وحدة مستويات اللغة، أي التعامل مع اللغة بوصفها بنية متماسكة لا تنفصل أما تمييز هذه المستويات وتحليلها فهو لغايات الدرس النظري والضبط المنهجي.

ثانياً: مجال تعليم اللغة الأجنبية:

أ- تعليم اللغة في ضوء النظرية البنيوية والنظرية التوليدية التحويلية:

ترتبط المفاهيم البنيانية فيما يختص بتعليم اللغة بمبادئ علم النفس السلوكي ارتباطاً واضحاً، فتنظر إلى اللغة على أنها نوع من أنواع المثير والاستجابة للمثير، واللغة ضمن هذا

([1]) الموسى، نهاد، المرجع نفسه، ص٤٣

التصور سلوك إنساني تكونه العادات الكلامية، وبناءً على ذلك تقوم المفاهيم البنيانية فيما يرتبط بتعليم اللغة على النحو التالي[1]:

١- تبنى عملية تعليم اللغة على منهجية تكوين عادات كلامية، انطلاقاً من إثارة المثير ومن الاستجابة التلقائية لهذا المثير.

٢- إن تقوية هذه العادات الكلامية تتم عن طريق تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة.

٣- تتطلب الأساليب الأساسية المعتمدة بهدف تنمية الأداء الكلامي للطالب، الترداد والممارسة وتدعيم العناصر الكلامية وتتابعها في السياق الكلامي.

ويتوخى البنيانيون توفير تمارين متدرجة، يدرس الطالب في ظلها كل صعوبة لغوية على حدا ضمن بنية تركيبية واحدة، مرتبطة بظرف كلامي محدد، وتتلاءم هذه التمارين مع نتائج الدراسات الألسنية التحليلية، ويتعلم الطالب اللغة من خلال تكرار الجمل، وينمو سلوكه اللغوي من خلال تقليد البنى اللغوية وممارستها عبر التمارين البنيانية التي تهدف إلى إكساب الطالب بنى اللغة الأساسية، وتمكينه استعمالها بصورة آلية، ويتدرج التمرين من البنى الأساسية البسيطة، حتى يصل إلى البنى الأكثر تعقيداً.

أمّا فيما يتعلق بتعليم اللغة في ضوء النظرية التوليدية التحويلية، فإن تشومسكي مؤسس هذه النظرية انتقد مبادئ علم النفس السلوكي في المجال اللغوي، ودعا في مقابل ذلك إلى إقامة نظرية لغوية شاملة بدلاً من الاعتماد على التمرينات البنيوية في مجال تعليم اللغة، واعتبر رد الكلام إلى سلوك يقتصر على عادات كلامية يبدو نظرة خاطئة لما للإنسان من قدرة إبداعية تمكنه من اكتشاف قواعد لغته وتكوينه لكفاياته اللغوية، وبناءً على ذلك فإن تعليم اللغة في ضوء (النظرية التوليدية التحويلية) يتطلب إعطاء الطالب الوصف اللغوي المناسب مع مراعاة مستوى التلميذ الفكري، فهو ليس مجرد جهاز يلتقط بصورة آلية المعلومات، لكنه في الحقيقة يلجأ إلى قدراته الذهنية والإدراكية لاستكمال هذه العملية[2].

---

(1) زكريا، ميشال، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص ص ٨٦-٨٧.

(2) السيد، محمود أحمد، اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف للطباعة والنشر، تونس، د.ت، ص٦٩.

ب- طرائق تعليم اللغات الأجنبية:

تعددت طرائق تعليم اللغات وتنوعت منذ بداية القرن العشرين نتيجة أسباب كثيرة، نذكر منها[1]:

١- التزايد المستمر في الحاجة إلى تعليم اللغات الأجنبية، نتيجة لازدياد الاتصال بين الشعوب.

٢- الحاجة لتعلم اللغات التي لم تكن معروفة سابقاً.

٣- التقدم العلمي والتقني الذي أدى استخدامه في التربية إلى ظهور أنماط تعليم مستحدثة لم تكن متاحة من قبل.

٤- ظهور علم النفس وعلم الاجتماع الحديثين اللذين أظهرا الترابط بين تعلم اللغات من جهة وتعليم هذه اللغات في ضوء العوامل السيكولوجية والاجتماعية من جهة أخرى.

٥- ازدياد عدد الراغبين في تعليم اللغات الأجنبية، أو الذين تقتضي طبيعة الأشياء تعلمهم تلك اللغات فضلاً عن تنوع حاجات المتعلمين وأغراضهم من تعلم لغة أجنبية.

ولعل أكثر هذه الطرائق استخداماً من قبل معلمي اللغات أثناء أداءهم مهمتهم التربوية هي:

أ- طريقة النحو والترجمة.

ب-الطريقة التركيبية / البنيوية.

ج- الطريقة التواصلية.

الطريقة الأولى: طريقة النحو والترجمة:

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية، ويرجع معظم الباحثين انتشار هذه الطريقة في الماضي (وأحياناً في الوقت الحاضر) إلى أن اللغات الأجنبية التي ساد تعلمها في أوروبا منذ العصور الوسطى كانت اللاتينية واليونانية، بالإضافة إلى أن هذه الطريقة تستخدم أساليب أقرب ما تكون إلى أساليب تدريس اللغة الأم.

---

(1) خرما، نايف، مرجع سابق، ص٦٥.

وتقوم هذه الطريقة على تعلم الطالب اللغة الأجنبية من خلال التعـرف علـى القاعـدة اللغوية وحفظها، ثم تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللغة وخصوصاً القراءة والكتابـة، وأكثـر التدريبات شيوعاً في هذه الطريقة هو الترجمة من اللغة القومية إلى اللغة الأجنبية، والترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة القومية، والتأكيد هنا يتركز على الصيغ الصرفية والنحوية، وكان يُبـالغ في تدريس القواعد والصيغ والتقسيمات (مثل أنواع الأسماء والأفعال وغير ذلك) إلى حد ظهـر معه تعليم اللغة الأجنبية كما لو كان مقتصراً على تعليم هذه الأنماط كهدف في حد ذاته لا بقصد استخدامها كوسيلة ثانية في التخاطب والاتصال. وتعتبر هذه الطريقة الأقل وضوحاً وتحديداً من الطرائق الأخرى نظراً لكونها لا تستند على أسس سيكولوجية، أو لغوية أو اجتماعية واضحة[١].

ومن المزايا التي تتسم بها هذه الطريقة[٢]:

١. أنها لا تكلف المعلم الذي يستخدمها عبئا تدريسيا ثقيلا.

٢. تناسب هذه الطريقة الفصول الدراسية المزدحمة بالمتعلمين.

٣. إجراءات التقويم في هذه الطريقة لا تتطلب جهداً كبيراً من قبل المعلم.

٤. تحسين مهاراتي القراءة والكتابة على نحو أفضل من الطلاب الـذين يتعلمـون اللغـة بالطرق الأخرى.

ومن سلبيات هذه الطريقة [٣]:

١. عدم عنايتها بمهارة أساسية من مهارات اللغة وهي مهارة المحادثة.

٢. اعتمادها على الترجمة باعتبارها بديلاً للوسائل التعليمية.

٣. مخالفتها الظاهرة لمبدأ أساسي في تعليم اللغة ينادي بتعليم اللغة وليس التعليم عنها، لأن الفرق بين هذين الأمرين كبير جداً فالتحليل النحوي وما يتعلق به من قواعد نحوية يدخل ضمن الدراسة العلمية للغة وليس ضمن إجادة اللغة باعتبارها مهارات يجب تعليمها.

([1]) خرما، نايف، مرجع سابق، ص٧٢.

([2]) عبد الله، عمر الصديق، مرجع سابق، ص ٣٥.

([3]) المرجع نفسه، ص ص ٣٥-٣٦.

الطريقة الثانية: الطريقة التركيبية / البنيوية:

تطلق الطريقة التركيبية أو البنيوية على مجموعة من طرائق تعليم اللغات الأجنبية ظهرت واستخدمت حتى ظهور ما سمي بالطريقة التواصلية في أواخر السبعينات وأوائل الثمانيات، وتجمل بعض الطرائق تحت البنيوية مثل:

أ- **الطريقة المباشرة:**

جاءت هذه الطريقة كرد فعل على الطريقة التقليدية وحدث بموجب هذه الطريقة تغير في كل من محتوى تعليم اللغة الأجنبية، وفي أساليب تدريسها، إذ لم يعد الأمر قاصراً على قراءة النصوص الأدبية لكبار الكتاب، بل اتجه تعليم اللغات الأجنبية إلى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية وأصبح التركيز ينصب في الغالب على إتقان المهارات الشفوية(١).

ويعود الفضل في تأسيس هذه الطريقة إلى المربي الفرنسي يعقوب جوان في نهاية القرن التاسع عشر، وتستند هذه الطريقة إلى عدد من الأمور أهمها (٢):

- أن الطريقة التي يتم بها تعلم اللغة الثانية تتماثل مع الطريقة التي يتعلم الفرد بها لغته الأولى.
- يستند تعلم اللغات إلى نتائج دراسات علماء النفس.

وفي ضوء المنطلقين السابقين ينبغي تدريس اللغة أصواتاً وجملاً في إطار موقفي طبيعي ترتبط به هذه الأصوات والجمل بمدلولاتها إما عن طريق تجسيد الفعل من المعلم أو أداء الدور أو عن طريق إحضار عينة من الأشياء التي تدل عليها الكلمات وذلك في حدود البيئة التي يتواجد المتعلم فيها.

ومن مزايا هذه الطريقة ما يلي (٣):

- أنها تستخدم المواقف الحية لتقديم المادة اللغوية الجديدة بهدف تمكين الطلاب من فهم العناصر اللغوية المستهدفة من المفردات والتراكيب.

---

(1) خرما، نايف، مرجع سابق، ص ص١٧٢.
(2) عبد الله، عمر الصديق، مرجع سابق، ص٣٦.
(3) عبد الله، عمر الصديق، مرجع سابق، ص ص ٣٧-٣٨.

- لها الريادة في استخدام النصوص السردية والحوارية لتدريس مهارات اللغة الأربع.
- لا تميل الطريقة إلى استعمال الترجمة مما يؤدي إلى تعزيز عملية تعليم اللغة.
- تشجع الطريقة على الاجتهاد في تقديم الدرس بأساليب تدريسية متنوعة تساعد الطلاب على فهم المادة اللغوية الجديدة.
- الفضل في الدعوة إلى استخدام الوسائل التعليمية بكثافة في تدريس اللغة الهدف وإدخال أساليب حديثة في مجال تعليم اللغات مثل: الحوار التعليمي، وتدريبات الأسئلة والأجوبة، وتدريبات المحاكاة والإملاء واستنباط القاعدة اللغوية المعالجة من النص اللغوي يعود إلى هذه الطريقة.

ومن سلبياتها[١]:

- أن أتباع هذه الطريقة يساوون بين تعلم اللغة الأصلية وتعلم اللغة الأجنبية.
- لا مجال في هذه الطريقة لشرح القواعد المدروسة ولو بأسلوب موجز وهذا مالا يكاد يستغني عنه البالغ على وجه الخصوص حيث يتعلم لغة أجنبية.
- لا تسمح هذه الطريقة باستخدام اللغة الأم للطالب في أية ظروف، وبذلك تحرم المدرس إما من استخدام كلمات قد تكون ضرورية ولكن لا يمكن شرحها بالإشارة أو التمثيل أو أنها تحرم الطالب من فهم تلك الكلمات لعدم قدرة المدرس على شرحها بلغة سهلة تناسب مستوى الطالب.

ب- الطريقة الإصلاحية:

قامت هذه الطريقة كرد فعل على الطريقة التقليدية ورغبة في تعليم اللغة التي يستطيع المتعلم استخدامها في التواصل والمحادثة في الحياة اليومية ومواقفها دون أن يكون هناك تفضيل للغة الشفوية على اللغة المكتوبة، ودعت هذه الطريقة إلى القراءة والكتابة في موضات تتصل بالواقع[٢].

([1]) طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الطبعة الأولى، مطابع أم القرى، مكة، د.ت، ص٣٨٤.

([2]) خرما، نايف، مرجع سابق، ص١٧٥.

ج-طريقة القراءة:

ظهرت هذه الطريقة في الثلاثينات والأربعينات من القرن الماضي، في الولايات المتحدة ثم انتشرت بعد ذلك انتشاراً واسعاً في أنحاء العالم، ومما ساعد على تبني هذه الطريقة قِصر الوقت الذي يتاح لتعليم اللغة الأجنبية من جهة ولأن الطالب يجد في هذه الطريقة تشابهاً بين طريقة تعليم اللغة الأم وطريقة تعليم اللغة الأجنبية. وفي هذه الطريقة نوعان من القراءة: القراءة المركزة لفقرات أو موضوعات قصيرة تعطى بعدها أسئلة كثيرة حول محتوى الفقرات والموضوعات، والقراءة الموسعة لقصص وكتب ذات موضوعات شيقة مكتوبة بلغة سهلة تشجع على قراءتها، وفي الحالتين كان التركيز على القراءة الصامتة والتدرب على إنجازها بسرعة قريبة من سرعة الناطقين بهذه اللغة[١].

د- الطريقة السمعية الشفهية:

يعود الفضل في ظهور مصطلح السمعية الشفهية إلى نيلسون بروكس (Nilsson Brocks) سنة ١٩٦٤، وهو أحد المنظرين لهذه الطريقة، وسميت هذه الطريقة بهذا الاسم لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللغة أولاً ثم إعطاء الرد الشفوي بعد ذلك مع وجود عنصر مرئي أو بدونه[٢]. وتعد هذه الطريقة أهم طريقة ضمن الطرائق التي سميت بالطريقة التركيبية البنيوية، وترجع أصول هذه الطريقة إلى أعمال علماء اللغة البنيويين وعلماء الإنسان، حيث يدرس علماء اللغة اللغات المعروفة وغير المعروفة وقد أدى ذلك إلى النظر في اللغات الحية ودراسة ما يتكلمه الناس بالفعل على النقيض مما كان يقوله النحويون من أن هناك لغة معيارية[٣].

الطريقة الثالثة: الطريقة التواصلية:

ظهرت هذه الطريقة بمدارسها المختلفة نتيجة للتغيرات الكبيرة التي أحدثتها نظرية القواعد التوليدية في اللغويات المعاصرة والاتجاه المعرفي في علم النفس التعليمي إضافة إلى الأفكار التي نادى بها علماء اللغويات الاجتماعية، وتنطلق الطريقة التواصلية في نظرتها إلى تعليم اللغة من المفهوم الذي يقول بأن وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل، وأن الهدف من تعليم

---

(1) المرجع نفسه، ص١٧٥-١٧٦.

(2) عبد الله، عمر الصديق، مرجع سابق، ص٣٩.

(3) خرما، نايف، مرجع سابق، ص١٧٧.

اللغة هو تطوير الكفاية التواصلية بدلاً من التركيز على الكفاية اللغوية كما كان سائداً لدى اتباع النظريات اللغوية الأخرى [١].

وتختلف هذه الطريقة اختلافاً جذرياً عن الطرائق الأخرى من حيث أنهـا لا تفتـرض طريقة واحدة للتعليم، وهذا يعني أن هذه الطريقة طريقة مرنة تتيح للمتعلم أن يقـوم بمختلـف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة تتيحها له إلا ما ندر، ففي هذه الطريقة متسع للعمل المكثف والعام حول النقاط العامة من مادة الدرس وهناك عمل فردي يؤديه كل طالب في الفصل وعمل ثنائي وآخر جماعي[٢].

تصورات عن اكتساب اللغة الثانية:

اقترح كنال وسوين (Canal & Swain, 1980) في العديد من المقالات التي نـشرت وتعلقت بموضوع الكفاية التواصلية في علاقة مع تعليم اللغة الثانية إطار عمل نظري ورسما فيه المحتويات والحدود لثلاثة مجالات للكفاية التواصلية: قواعديـة، لغويـة اجتماعيـة، وكفايـة استراتيجية. وبعد ذلك قسما الكفاية اللغوية الاجتماعية إلى عنصرين منفصلين: كفايـة لغويـات اجتماعية، وكفاية خطاب.[٣]

ثالثاً: مجال التخطيط اللغوي:

يعرف التخطيط اللغوي بأنه السلوك المعتمد الهادف إلى التأثير على سلوك الآخرين فيما يخص باكتسابهم للغة، ويخص بنيتها وتحديد وظائفها ولا يقصر هذا التعريف التخطيط اللغـوي على أعمال المنظمات الرسمية، ولا يحدد نوع الجماعات المستهدفة بالتخطيط ولا يحدد نمطـاً مثالياً للتخطيط اللغوي، وأكثر من ذلك فإنه يركز على السلوك اللغوي للآخرين بدلاً من التركيز على حل مشكلات اللغة، ويلاحظ أن هذا التعريف يستخدم مصطلح التأثير بدلاً مـن مـصطلح

([1]) عبد الله، عمر الصديق، مرجع سابق، ص ص ٤٣-٤٤.

([2]) خرما، نايف، مرجع سابق، ص١٨٩.

[3] Canale, M., & Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. p. 47.

(تغيير السلوك اللغوي) لأن التأثير يحافظ على السلوك اللغوي القائم، كما أنه يعد هدفاً مهماً من أهداف التخطيط اللغوي[١].

ويسعى هذا العلم إلى حل مشكلات الاتصال اللغوي على مستوى الدولة أو الوطن وذلك بتقديم خطط علمية واضحة ومحددة الأهداف للتصدي للمشكلات اللغوية، واقتراح الحلول العلمية والعملية لذلك، وفق برنامج زمني محدد، ويتأتى ذلك من الدراسات اللغوية ذات الصلة مثل: اللهجات العامية وعلاقتها بالفصحى، ومستويات الفصحى التي نريد لها السيادة في حياتنا الثقافية والتعليمية والمستوى اللغوي الذي ينبغي على الحكام ووسائل الإعلام الالتزام به، والتخطيط اللغوي يعتمد على حصيلة ونتائج الدراسات اللغوية العلمية، النظرية والتطبيقية من علم اللغة، وعلم اللغة التعليمي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الجغرافي وغيرها، ويأخذ كل هذا في النهاية صورة برامج وخطط قابلة للتنفيذ[٢].

ويختص كل من اللسانيات التطبيقية والتخطيط اللغوي كميادين معرفة مستقلة بالعلاقة بين الوسائل والغايات، أي ما بين الوسائل المتبعة لحل مشكلات اللغة أو وسائل التأثير على السلوك اللغوي، وبين حل المشكلة اللغوية والتأثير على السلوك، إلا أن التخطيط اللغوي كميدان بحثي يعد أكثر شمولية لأنه يهتم أيضاً بعملية التخطيط ويسعى إلى معرفة من يحدد المشكلة التي تتطلب حلاً أو السلوك الذي يتطلب تعديلاً، ومعرفة ما هي المصالح التي ستتضرر وكيف يمكن الوصول إلى القرارات آخذين بعين الاعتبار كل الوسائل المتاحة والغايات المرسومة بالإضافة إلى معرفة ما هي العلاقات القائمة بين صياغة الأهداف وتحديد الوسائل والنتائج الناجمة عن التخطيط، من ناحية وبين السياق الاجتماعي الذي جرى التخطيط في إطاره من ناحية أخرى[٣].

---

(1) كوبر، روبرت. ل، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، ترجمة خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، سرت، ٢٠٠٦، ص٩١.
(2) خليل، حلمي، مرجع سابق، ص٨٠.
(3) كوبر، روبرت .ل، مرجع سابق، ص٩٠.

الفَصْلُ الثالث

وحدة دراسية تطبيقية لإكتساب الكفاية التواصلية للأجانب

تَمهيد:

يتضمن هذا الفصل وحدة دراسيّة أقدمها لمتعلمي اللغة العربيّة لغةً ثانيةً في المستوى الأوّل، وفقا لتصوّري عن الكفاية التّواصليّة المرجوة في كتب تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، من خلال انصرافي إلى تعزيز مهارات اللّغة العربيّة الأربع (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) مع المحافظة على فكرة "بنائيّة اللّغة" حيث أن اللّغة بنية واحدة لا يمكن فصل أنظمتها الفرعيّة الدّاخليّة، وبناء عليه لا يمكن فصل المهارات اللّغويّة الواحدة عن غيرها، ومن خلال مراعاة فكرة "الوظيفيّة" الّتي تتّضح من خلال اختيار المواقف الحيويّة الّتي يستخدمها الطّالب في حياته اليوميّة الّتي ينبغي عليه أن يتصرّف فيها بشكل حسن: التّنقل من مكان لآخر عن طريق المواصلات المختلفة، التّعارف، تناول الطّعام والشّراب في المطعم.

أمّا نظرية " المقام" : مناسبة العبارات والجمل للموقف الّذي تصدر فيه، فتظهر من خلال استخدام العبارات الثّابتة التي يتداولها النّاس على نحو يشبه أن يكون ثابتا، مثل: التّحيّات (السّلام عليكم، مرحبا، صباح الخير)، وعبارات التّرحيب، مثل :أهلا وسهلا، فرصة سعيدة.

ولا تقتصر الوحدة على الاهتمام باللّغة فحسب بل فيها مواضع دالّة على الثّقافة الّتي تحملها اللّغة العربيّة ومثال ذلك ذكر بعض أنواع الطّعام العربي.

ومن الدراسات والأبحاث التي تم الاطلاع عليها دراسة للبوشيخي بعنوان: "المقاربة التواصلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها"، واستعرض فيها افتراق اكتساب اللغة الأم عن تعلم اللغة الأجنبية، متناولاً ذلك من زاويتين: اشتغال المحل، واصطناع المحيط التواصلي. ودراسةعاصم بني عامر بعنوان : "أخطاء متعلمي العربية من غير الناطقين بها" عالج فيها الأخطاء اللغوية التي يقع فيها غير الناطقين بالعربية ولاسيما الطلبة الكوريون، منتهيًا إلى ضرورة التنبه إلى معالجة هذه الأخطاء معالجة علمية،ومن خلال الاطلاع والتحليل للنماذج السابقة تم إعداد هذه الوحدة الدراسية.

الوِحْدَةُ الدِّرَاسِيَّةُ

الأهْدَاف :

١. أنْ يُعَرِّفَ الطَّالِبُ بِنَفْسِهِ.

٢. أنْ يَسْتَفْسِرَ الطَّالِبُ عَنْ الجِنْسِيَّةِ وَالدِّرَاسَةِ وَالمَكَانِ.

٣.أنْ يَتَعَرَّفَ الطَّالِبُ إلى عِبَارَاتِ التَّرْحِيْبِ وَالوَدَاعِ.

٤.أنْ يُحَدِّدَ الطَّالِبُ وِجْهَتَهُ.

٥.أنْ يَصِفَ الطَّالِبُ المَوَاقِعَ، وَالاتِجَاهَاتِ بِدِقَّةٍ.

٦.أنْ يَسْتَفْسِرَ الطَّالِبُ عَنْ الأُجْرَةِ.

٧.أنْ يَتَمَكَّنَ الطَّالِبُ مِنْ طَلَبِ الطَّعَامِ وَالشَّرَابِ فِي المَطْعَمِ.

الدَّرْسُ الأوَّلُ

قَبْلَ الدَّرْس :

الأفْعَال :

المَصْدَر	فِعْلُ الأمْر	الفِعْلُ المُضَارِع	الفِعْلُ المَاضِي
سَمَاح	اِسْمَحْ/ اِسْمَحِ	يَسْمَحُ	سَمَحَ
تَفضُّل	تَفَضَّلْ/تَفَضَّلِ	يَتَفَضَّلُ	تَفَضَّلَ
دِرَاسَة	اُدْرُسْ/اُدْرُسِ	يَدْرُسُ	دَرَسَ
تَشَرُّف	تَشَرَّفْ/تَشَرَّفِ	يَتَشَرَّفُ	تَشَرَّفَ

لَو سَمَحْت، مِنْ فَضْلِك
المُرْشِدُ الأكَادِيْمِيُّ
الطَّابِقُ الأوَّلُ
مَعْهَدُ اللُّغَاتِ
المُسْتَوَى الأوَّل
إلى اللِّقَاء
بَلَد، دَوْلَة
جِنْسِيَّة

التَّعَارُفُ

شتيفاني : لَوْ سَمَحْتَ.

مايكل : تَفَضَّلِي.

شتيفاني : أَيْنَ مَكْتَبُ المُرْشِدُ الأَكَادِيْمِيِّ ؟

مايكل : فِي الطَّابِقِ الأَوَلِ ، أَوَّلُ مَكْتَبٍ عَلَى يَمِيْنِك .

– هَلْ أَنْتِ طَالِبَةٌ جَدِيْدَةٌ فِي مَعْهَدِ اللُّغَاتِ ؟

شتيفاني : نَعَمْ.

مايكل : مَاذَا تَدْرُسِيْن ؟

شتيفاني : أَدْرُسُ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ ، وَأَنَا فِي المُسْتَوَى الأَوَّلِ. وَأَنْتَ ؟

مايكل : اِسْمِي مايكل، وَأَدْرُسُ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ أَيْضاً لَكِنِّي فِي المُسْتَوَى الرَّابِعِ.

شتيفاني : تَشَرَّفْتُ بِمَعْرِفَتِكَ، اِسْمِي شتيفاني.

مايكل : أَهْلاً وَسَهْلاً.

– مِنْ أَيِّ بَلَدٍ أَنْتِ ؟

شتيفاني : أَنَا مِنْ أَلْمَانْيَا.

– مَا جِنْسِيَّتُكَ ؟

مايكل : جِنْسِيَّتِي أَمْرِيْكِيَّة.

شتيفاني : فُرْصَةٌ سَعِيْدَةٌ.

مايكل : تَشَرَّفْنَا.

شتيفاني : إِلَى اللِّقَاءِ.

مايكل : مَعَ السَّلامَةِ.

أجِبْ عَنِ الأسْئِلَةِ :

١.أيْنَ مَكْتَبُ المُرْشِدُ الأكَادِيْمِيِّ ؟

٢.فِي أيِّ مُسْتَوَى تَدْرُسُ شتيفاني ؟

٣.مَاذَا يَدْرُسُ مايكل ؟

٤.هَلْ شتيفاني أمْرِيْكِيَّة ؟

٥.مَنْ سَألَ عَنْ مَكْتَبِ المُرْشِدِ الأكَادِيْمِيِّ ؟

تَمْرِيْن :

ضَعْ دَائِرَةً حَوْلَ رَمْزِ الجَوَابِ الصَّحِيْحِ :

١.جِنْسِيَةُ شتيفاني :

أ – أمْرِيْكِيَّة. ب – ألْمَانِيَّة.

ج – إيْطَالِيَّة. د – كُوْرِيَّة.

٢.يَدْرُسُ مايكل فِي مَعْهَدِ اللُّغَاتِ فِي المُسْتَوَى :

أ – الأوَّل. ب – الخَامِس.

ج – الرَّابِع. د – الثَّانِي.

٣.مَكْتَبُ المُرْشِدُ الأكَادِيْمِيُّ فِي الطَّابِقِ :

أ – الرَّابِع. ب – الثَّانِي.

ج – الأرْضِي. د – الأوَّل.

تَمْرِيْن :

صِلْ العِبَارَاتِ فِي العَمُوْدِ الأَوْلِ بِمَا يُنَاسِبُهَا فِي العَمُوْدِ الثَّانِي :

العمود الأول	العمود الثاني
مَاذَا تَدْرُسِيْن ؟	صَبَاحُ النُّوْرِ.
أَيْنَ مَكْتَبُ المُدِيْرِ ؟	فُرْصَةٌ سَعِيْدَةٌ.
هَلْ أَنْتَ طَالِبٌ جَدِيْدٌ ؟	مَعَ السَّلامَةِ.
مِنْ أيِّ بَلَدٍ أَنْتِ ؟	أهْلاً وَسَهْلاً، وَأَنَا مايكل.
صَبَاحُ الخَيْرِ.	اللُّغَة العَرَبِيَّة َ.
فُرْصَةٌ سَعِيْدَةٌ.	أَنَا مِنْ أَمْرِيْكَا.
إِلَى اللِّقَاءِ.	نَعَم.
أَنَا اِسْمِي شتيفاني.	فِي الطَّابِقِ الأَرْضِيِّ.

عِبَارَاتُ التَّرْحِيْبِ :

أهْلاً وَسَهْلاً.

فُرْصَةٌ سَعِيْدَةٌ.

تَشَرَّفْنَا، تَشَرَّفْتُ بِمَعْرِفَتِكَ.

عِبَارَاتُ الوَدَاعِ :

وَدَاعَاً.

مَعَ السَّلامَةِ.

إِلَى اللِّقَاءِ.

نَلْتَقِي غَدًا.

تَمْرِيْن :

اِسْتَخْرِجْ مِنَ المُعْجَمِ عَكْسَ الكَلِمَاتِ :

جَدِيْد :

يَمِيْن :

أوَّل :

لِقَاء :

تَمْرِيْن :

أكْمِلْ الحِوَارَ بِمَا يُنَاسِبُهُ مما يَلِي :

(مَاذَا تَفْعَلُ ؟، صَبَاحُ النُّوْرِ، أَكْتُبُ وَاجِبِي البَيْتِي، كَيْفَ حَالُكِ؟).

جيمس : صَبَاحُ الخَيْرِ.

نيكول :..................

جيمس:..................

نيكول : بِخَيْرٍ، الحَمْدُ لله.

نيكول :...................

جيمس: أَقْرَأُ كِتَابَاً بِاللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ.

جيمس: وَأَنْتِ، مَاذَا تَفْعَلِيْن ؟

نيكول:........................

تَعَلَّمْ :

التَّحِيَّات
مَرْحَبًا. ~~~~~~~~~~~~~~~~~~ أهْلاً وَسَهْلاً. السَّلامُ عَلَيْكُم. ~~~~~~~~~~~~~~~~~~ وَعَلَيْكُمُ السَّلام. صَبَاحُ الخَيْر. ~~~~~~~~~~~~~~~~~~ صَبَاحُ النُّوْر. مَسَاءُ الخَيْر. ~~~~~~~~~~~~~~~~~~ مَسَاءُ النُّوْر.

الدَّرْسُ الثَّانِي

قبْلَ الدَّرْس :

بِالْقُرْبِ مِنْ
الاِشَارَةُ الضَّوْئِيَّة
السَّائِق
العَدَّاد
الصِّرَافَة
البَاقِي
الشَّارِع
الأُجْرَة

إِلَى الْبَيْتِ

سارة : صَبَاحُ الْخَيْر.

السَّائِق : صَبَاحُ النُّوْر.

إِلَى أَيْنَ سَتَذْهَبِيْنَ ؟

سارة : بِالْقُرْبِ مِنَ الْجَامِعَةِ الأُرْدُنِيَّةِ، مِنْ فَضْلِكَ.

السَّائِق : لَقَدْ وَصَلْنَا إِلَى البَوَابَةِ الرَّئِيْسِيَّةِ.

سارة : إِلَى الأَمَامِ، ثُمَّ إِلَى اليَسَار، بَعْدَ الإِشَارَةِ الضَوْئِيَّةِ إِلَى اليَمِيْن، أُرِيْدُ النُزُوْلَ عِنْدَ نِهَايَةِ الشَّارِعِ، إِذَا سَمَحْتَ.

السَّائِق : حَسَنَاً.

سارة : كَم العَدَّادُ ؟

السَّائِق : دِيْنَاران ونِصْف.

سارة : تَفَضَّلْ خَمْسَة دنانير .

السَّائِق : هَلْ مَعَكِ صِرافَة ؟

سارة : لا، لَيْسَ مَعِي.

السَّائِق : تَفَضَّلِي البَاقِي.

سارة : شُكْرًا.

السَّائِق : عَفْوًا.

سارة : مَعَ السَّلامَةِ.

السَّائِق : مَعَ السَّلامَةِ.

الأسْئِلَة

١. أيْنَ تَسْكُنُ سَارة ؟

٢. أيْنَ تُرِيْدُ سَارة أنْ تَنْزِلَ ؟

٣. كَم العَدَّادُ ؟

٤. كَم دَفَعَتْ سارة إلَى سَائِقِ التَّاكْسِي ؟

٥. كَم البَاقِيُ ؟

صِلْ العِبَارَاتِ فِي العَمُوْدِ الأوَّلِ بِمَا يُنَاسِبُهَا فِي الْعَمُوْدِ الثَّاني :

كَم ِ العَدَّادُ ؟	لا ليس معي.
شُكْرًا.	إلى الجامعة الأردنية.
هَلْ مَعَكِ صِرَافَة ؟	مَع ِ السَّلامَة ِ.
إلَى أيْنَ سَتَذْهَبِيْن ؟	عَفْوًا.
مَع ِ السَّلامَة؟	دِيْنَارَانِ وَنِصْف.

لاحِظْ العِبَارَاتِ التَّالِيَة :

لَوْ سَمَحْتَ.
إذَا سَمَحْتَ.
مِنْ فَضْلِكَ.
عَفْوًا.

تَعَلَّمْ الكَلِمَةَ وَعَكْسَهَا :

بِدَايَة	نِهَايَة
يَسَار	يَمِيْن
نُزُوْل	صُعُوْد
ذَهَاب	عَوْدَة
أَمَام	خَلْف
فَوْق	تَحْت
قَرِيْب	بَعِيْد

حوار تدريبي١:

محمد : لَوْ سَمَحْتِ، أَيْنَ كُلِّيَّةُ اللغاتِ ؟

مها : اِمْشِ فِي هَذَا الشَّارِعِ إِلَى بُرْجِ السَّاعَةِ، ثُمَّ اِمْشِ إِلَى اليَسَارِ، ثُمَّ اِمْشِ إِلَى اليَسَارِ مَرَّةً أُخْرَى، سَتَجِدُ كُلِّيَّةَ اللُّغَاتِ أَمَامَكَ.

حوار تدريبي ٢:

سلمى : مِنْ فَضْلِكَ، أَيْنَ رِئَاسَةُ الجَامِعَةِ ؟

خالد : آسِف، لا أَعْرِفْ، أَنَا طَالِبٌ جَدِيْدٌ.

لاحِظْ الأفعال التالية:

الفعل الماضي للمذكر	كَتَبَ الطَّالِبُ وَاجِبَهُ البَيْتِي.
الفعل المضارع للمذكر	يَكْتُبُ الطَّالِبُ وَاجِبَهُ البَيْتِي. –سَوْفَ يَكْتُبُ الطَّالِبُ وَاجِبَهُ البَيْتِي. –سَيَكْتُبُ الطَّالِبُ وَاجِبَهُ البَيْتِي ً.
	أكْتُبْ وَاجِبَكَ البَيْتِيِّ قَبْلَ الخُرُوْجِ مِنَ البَيْتِ.
الفعل الماضي للمؤنث	كَتَبَت الطَّالِبَةُ وَاجِبَهَا البَيْتِي.
الفعل المضارع للمؤنث	تَكْتُبُ الطَّالِبَةُ وَاجِبَهَا البَيْتِيِّ. – سَوْفَ تَكْتُبُ الطَّالِبَةُ وَاجِبَهَا البَيْتِيِّ. – سَتَكْتُبُ الطَّالِبَةُ وَاجِبَهَا البَيْتِيِّ.
	أكْتُبِي وَاجِبَكَ البَيْتِيِّ قَبْلَ الخُرُوْجِ مِنَ البَيْتِ.

تَمْرِيْن :

املأ الفَرَاغ بِالفِعْلِ المُنَاسِبِ :

(ذَهَبَ، يَذْهَبُ، ذَهَبَتْ، سَتَذْهَبُ، اِذْهَبِي)

١.......... الطَّالِبُ إِلَى الجَامِعَةِ كُل يَوْم.

٢..........الطَّالِبَةُ............. أَمْس.

٣..........الطَّالِبَةُ............. الأَسْبُوْع القَادِم.

٤..........الطَّالِبُ............. أَمْس.

٥.......... إِلَى الجَامِعَةِ.

الضَّمَائِرُ مَع الفِعْلِ المُضَارِع

أنَا أدْرُسُ		نَحْنُ نَكْتُبُ
أنْتَ تَدْرُسُ	أنْتُمَا تَكْتُبَان	أنْتُم تَكْتُبُوْن
أنْتِ تَدْرُسِيْن	أنْتُمَا تَكْتُبَان	أنْتُنَّ تَكْتُبْن
هُوَ يَدْرُسُ	هُمَا يَكْتُبَان	هُمْ يَكْتُبُون
هِيَ تَدْرُسُ	هُمَا تَكْتُبَان	هُنَّ يَكْتُبْنَ

الضَّمَائِرُ مَعَ الفِعْلِ المَاضِي

أنَا دَرَسْت		نَحْنُ دَرَسْنَا
أنْتَ دَرَسْتَ	أنْتُمَا دَرَسْتُمَا	أنْتُم دَرَسْتم
أنْتِ دَرَسْتِ	أنْتُمَا دَرَسْتُمَا	أنْتُنَّ دَرَسْتُنَّ
هُوَ دَرَسَ	هُمَا دَرَسَا	هُمْ دَرَسُوا
هِيَ دَرَسَتْ	هُمَا دَرَسَتَا	هُنَّ دَرَسْنَ

الاسْتِمَاعُ

نص الاستماع

اسمي سلمى، جنسيتي أردنية، ووالدي جنسيته أردنية أيضاً، أمّا والدتي فجنسيتها أمريكية، أسكن مع عائلتي بالقرب من الجامعة الأردنية.

أدرس اللغة الألمانية في كلية اللغات في الجامعة الأردنية، يعمل والدي أستاذًا في قسم الرياضيات في كلية العلوم، أمّا والدتي فتعمل مترجمة في السفارة الأمريكية فهي تجيد اللغتين العربية والانجليزية بطلاقة.

قَبْلَ الِاسْتِمَاع :

أَدْرُسُ
أَسْكُنُ
كُلِيَّة
جَامِعَة
يَعْمَلُ
جِنْسِيَّة

اِسْتَمِعْ إِلَى النَّص ثُمَّ أَجِبْ عَنِ الأَسْئِلَةِ التَّالِيَةِ :

١. مَا جِنْسِيَّةُ سلمى ؟

....

٢. أَيْنَ تَسْكُنُ سلمى ؟

....

٣. مَاذَا تَدْرُسُ سلمى ؟

....

٤. فِي أيِّ جَامِعَةٍ تَدْرُسُ سلمى ؟

....

٥. مَاذَا يَعْمَلُ وَالِدُهَا ؟

....

٦.مَا جِنْسِيَّةُ وَالِدَةِ سلمى ؟

....

٧. مَاذَا تَعْمَلُ وَالِدَتُهَا ؟

....

التَّعْبِيْر :

١. صِفْ لِزَمِيْلِكَ الطَّرِيْقَ مِنْ بَيْتِكَ إِلَى الجَامِعَةِ.

٢. أجِبْ عَنْ السُّؤَالِ كِتَابِيًّا : مَاذَا فَعَلْتَ أمْس ؟

الدَّرْسُ الثَّالِث

قَبْلَ الدَّرْس :

الأَفْعَال :

المَصْدَر	فِعْلُ الأمْر	الفِعْلُ المُضَارِع	الفِعْلُ المَاضِي
Verbal noun	Imperative	Present tense	Past tense
إِرَادَة	أَرِدْ/ أَرِيْدِ	يُرِيدُ	أَرَادَ
أَكْل	كُلْ / كُلي	يَأكُلُ	أكَلَ
شُرْب	اِشْرَبْ/اِشْرَبي	يَشرَبُ	شَرِبَ
شَبَع	اِشْبَعْ/ اِشْبَعي	يَشبَعُ	شَبِعَ
كَون	كُنْ/ كُوْني	يَكونُ	كَانَ
اِتِّفَاق	اِتَّفِقْ/ اِتَّفِقي	يَتَّفِقُ	اِتَّفَقَ
عَوْدَة	عُدْ / عُوْدي	يَعُودُ	عَادَ

المَعَانِي :

مَطْعَم
قَائِمَةُ الطَّعَام
مَشَاوٍ
لَبَن
تَبُولَة
دَجَاج
سَلَطَة
لَحْمَة
مُخَلَلات
أَيْضًا
زُجَاجَة
مَاء
الطَّعَام
لَذِيْذ
نَظِيْف
جَيِّد
مَرَّة أُخْرَى
الحِسَاب
الحِوار

فِي المَطْعَمِ

جيمس : مِنْ فَضْلِكَ.

النادل : تَفَضَّلْ.

جيمس : نُرِيْدُ قَائِمَةَ الطَّعَامِ، لَو سَمَحْت.

– النادل : حَسَنَاً.

– تَفَضَّلوا قَائِمَةَ الطَّعَامِ.

ديفيد، ماثيو، جيمس : شُكْرَاً لَكْ.

النادل : عَفْوَاً.

ديفيد : أُرِيْدُ أَنْ آكُلَ مَشَاوٍ وتَبُوْلَةً ولَبَناً، وَسَأَشْرَبُ بيْبسِي.

جيمس: أنَا سَآكُلُ مَقْلُوْبَةَ دَجَاج وَسَلَطَة.

ماثيو : أُرِيْدُ شَاوِرْمَا لَحْمَة، وَمُخَلَلات وَمُتَبَّل، وَأُرِيْدُ مَاءً لَوْ سَمَحْت.

جيمس: أنَا أَيْضَاً أُرِيْدُ زُجَاجَةَ مَاء.

ديفيد : شَبِعتُ، كَانَ الطَّعَامُ لَذِيْذَاً جِدَّاً.

جيمس وماثيو : نَتَّفِقُ مَعَك.

ماثيو : إنَّهُ مَطْعَمٌ نَظَيْفٌ، والطَّعَامُ فِيهِ جَيِّد، أَظُنُ أَنَّنِي سَأَعُودُ هُنَا مَرَّةً أُخْرَى.

ديفيد : الحِسَاب ، إذا سَمَحْت.

تَمْرِيْن:

ضَعْ دَائِرَةً حَوْلَ الجَوَابِ الصَّحِيْحِ :

١. الحِوَار بَيْنَ جيمس وماثيو وديفيد كَانَ في :

أ – الدُّكَان.　　　ب – سوْقِ الخُضَار.

ج – مَحَلِّ المَلابِس.　　د – المَطْعَم.

٢. أكَلَ ديفيد :

أ – مَشَاوٍ.　　ب – مَنْسَف.

ج – بَامْيَة.　　د – مَقْلُوبَة.

٣. شَرِبَ ماثيو :

أ – بِيْبسِي.　　ب – مَاء.

ج – شَاي.　　د – قَهوَة.

٤. عدد الأصدقاء في الحوار :

أ – اِثْنَان.　　ب– أَرْبَعَة.

ج – وَاحِد.　　د – ثلاثَة.

أجِبْ عَنْ الأسْئِلَةِ التَالِيَة :

١. مَنِ الَّذِي طَلَبَ مِنَ النادل قَائِمَةَ الطَّعَامِ ؟

....

٢. مَاذا أكَلَ جيمس ؟

....

٣. كَيْفَ كَانَ الطَّعَامُ فِي رَأْيِّ ماثيو وديفيد وجيمس ؟

....

٤.هَلْ يَظُنُّ ماثيو أنَّهُ سَيَعُودُ إلى المَطْعَمِ مَرَّةً أُخْرَى ؟

....

تَعَلَّمْ :

وَاحِد	1	١
اِثْنَان	2	٢
ثَلاثَة	3	٣
أرْبَعَة	4	٤
خَمْسَة	5	٥
سِتَة	6	٦
سَبْعَة	7	٧
ثَمَانِيَة	8	٨
تِسْعَة	9	٩
عَشَرَة	10	١٠

أَلْعَابٌ لُغَوِيَةٌ :الأَعْدَاد

و		ح			
	ر		ع		
ث			ن		ة
س		ة			
	ث			ن	
خ		س			
	ب		ع		
ث		ا		ة	

أُكْتُبْ الأَرْقام المَوْجُوْدَة دَاخِل الصُّنْدُوق :

١...

٢...

٣...

٤...

٥...

٦...

٧...

٨...

أدَوَاتُ الاسْتِفْهَامِ :

مَاذا، مَا، لِمَاذا، هَلْ، كَيْفَ، أيْنَ، كَم، مَتَى، أيّ

سلمى : السَّلامُ عَلَيْكُم

محمد : وَعَلَيْكُم السَّلام.

سلمى : كَيْفَ حَالُكَ ؟

محمد : بِخَيْر، الحَمْدُ لله.

– وَأَنْتِ ؟

سلمى : الحَمْدُ للهِ، بِخَيْر.

– مَاذا تَفْعَلُ ؟

محمد : أدْرُسُ اسْتِعْدَادًا لامْتِحَانِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ.

سلمى : مَتَى مَوْعِدُ الامْتِحَانِ ؟

محمد : بَعْدَ غَدٍ، السَّاعَةَ الوَاحِدَةَ بَعْدَ الظُّهْر.

سلمى : أتَمَنَّى لكَ التَّوْفِيْق.

محمد : شُكْرًا لكِ.

– هَلْ سَتَعُوْدِيْنَ إلى البَيْتِ ؟

سلمى : نَعَمْ، لكِنْ سَأَذْهَبُ قَبْلَ ذَلِكَ إلَى المَكْتَبَةِ.

محمد : لِمَاذا ؟

سلمى : أُرِيْدُ أنْ أَشْتَرِيَ قَامُوْسَاً للُغَةِ العَرَبِيَّةِ.

مثال آخر:

خالد : مَا وَظِيفَتُكَ ؟

أحمد : أُسْتَاذُ جَامِعَة.

خالد : أَيْنَ تُدَرِّسُ ؟

أحمد : في الْجَامِعَةِ الأُرْدُنِيَّة.

خالد : فِي أيِّ قسمٍ تُدَرِّس ؟

أحمد : فِي قِسْمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ.

خالد : كَمْ سنةً دَرَّسْتَ فِيهِ ؟

أحمد : عَشْرَ سَنَوَاتٍ.

المراجع والمصادر:

أولاً: المصادر:

ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد)، **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق علي عبد الواحد وافي، لجنة البيان العربي، القاهرة، ١٩٧٥.

ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري)، **لسان العرب** ، بيروت دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، د.ت.

البلعبكي، روحي ومنير، **المورد**، ط١، دار العلم للملايين، بيروت،٢٠٠١.

الخولي، محمد، **معجم علم اللغة التطبيقي**، الطبعة الأولى، بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٦.

علي، محسوب عبد الصادق، **قاموس المصطلحات التربوية- عربي- إنجليزي**، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

اللقاني، أحمد حسنين الجمل، وعلي أحمد، **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦.

ثانياً: الكتب:

إبراهيم، نهلة، **الثقافة في مواجهة العصر، قضايا سوسيولوجية معاصرة في علم الاجتماع الثقافي**، ط١، دار العالم العربي، القاهرة، ٢٠٠٨.

بشر، كمال، **قضايا لغوية**، ط٢، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٣.

تشومسكي، **جوانب من نظرية النحو**، ترجمة مرتضى باقر، جامعة البصرة، البصرة، ١٩٨٥.

خليل، حلمي، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٥.

الراجحي، شرف الدين علي، **في علم اللغة عند العرب ورأي علم اللغة الحديث**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٢.

الراجحي، عبده، **علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٢.

زكريا، ميشال، **الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والإعلام**، ط٢، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٣.

زكريا، ميشال، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٤.

السيد، صبري إبراهيم، **علم اللغة الاجتماعي مفهومه وقضاياه**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥.

السيد، محمود أحمد، اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف للطباعة والنشر، تونس، د.ت.

طعيمة، رشدي أحمد، **الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨.

طعيمة، رشدي أحمد، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، الطبعة الأولى، مطابع أم القرى، مكة، د.ت.

عبد الجليل، عبد القادر، **علم اللسانيات الحديثة (نظم التحكم وقواعد البيانات)**، ط١، دار صفاء للنشر، عمان، ٢٠٠٢.

عبد الله، عمر الصديق، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق – الأساليب – الوسائل**، ط١، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الجيزة، ٢٠٠٨.

العبد، محمد، **النص والخطاب والاتصال**، القاهرة، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ٢٠٠٥.

الفتلاوي، سهيلة محمد كاظم، **كفايات التدريس: المفهوم، التدريب، الأداء**، عمان: دار الشروق، ٢٠٠٣.

القرعي، أحمد يوسف، **لغتنا العربية وعاء ثقافتنا**، (د.ن)، صنعاء.

كوبر، روبرت. ل، **التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي**، ترجمة خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، سرت، ٢٠٠٦.

ليونز، جون، **نظرية تشومسكي اللغوية**، ترجمة وتعليق حلمي خليل، ط ١، الأسكندرية: دار المعرفة الجامعيّة، ١٩٨٥.

مرتاض، عبد الجليل، **اللغة و التواصل** (اقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي و الكتابي)، مطبعة دار هومة، الجزائر، ٢٠٠٠.

المسدي ، عبد السلام، **اللسانيات وأسسها المعرفية**، ط١، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٦.

معروف، نايف محمود، خصائص العربية وطرائق تدريسها، بيروت، ١٩٩٨.

الموسى، نهاد، **الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٣

الموسى، نهاد، **مقدمة في علم تعليم العربية**، الطبعة الاولى، عمان: دار العلوم للنشر، ١٩٨٤.

نهر، هادي، **الكفايات التواصلية والاتصالية دراسات في اللغة والإعلام**، عمان: دار الفكر،٢٠٠٣.

هدسون، **علم اللغة الاجتماعي**، ترجمة محمود عياد، الطبعة الأولى، دائرة الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٨٧، ص١٦.

هليل ، محمد حلمي، **اللغويات التطبيقية ومعجمها**، اللسان العربي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، العدد ٢٢.

وافي، علي عبد الواحد، **علم اللغة**، ط ٦، دار نهضة مصر القاهرة، ١٩٦٧.

ثالثًا: الدوريات:

خرما، نايف، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، **سلسلة عالم المعرفة**، العدد ١٢٦، الكويت، ١٩٨٨.

طعيمة، رشدي ،أساليب وطرق تدريس اللغة العربيَّة، **الدورة التدريبية لمعلمي التعليم العام حول أساليب تدريس اللغة العربية ومناهجها وتقنياتها**، المعهد العالي للمعلمين، القاهرة، ٢٧ كانون الأول ٢٠٠١ – ٥ كانون الثاني ٢٠٠٢.

عمايرة، خليل، "النظرية التوليدية التحويلية"، **المجلة العربية للدراسات اللغوية**، المجلد الرابع، العدد١، الرياض، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

العناتي، وليد، رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** (العلوم الإنسانية) المجلد ٢٣(١) ،٢٠٠٩.

غزالة، حسن، الأسلوبية والتأويل والتعليم، **كتاب الرياض**، العدد (٦٠)، مؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض، كانون الأول، ١٩٩٨م

المراجع باللغة الانجليزية:

Canale, M., & Swain, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. p. 47.

Canale, M., & Swain, M., 1980. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, Issue 1, Vol. 1, p.47.

Chomsky, N., 1965. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, P.16.

Goffman, E., 1981. **Forms of Talk. Philadelphia**: University of Pennsylvania Press, p.16.

Saville-Troike, M., 1989. **The Ethnography of Communication: An Introduction**. Oxford: Basil Blackwell,p.1.

Savignon, Sandra J., 1983, **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**, Addison, Wesley Publishing Compant, Inc.

Webster's Collegiate Dictionary, 1999, **Springfield, Massachusetts**, U.S.A.

بناء أنموذج لتطوير اللغة التواصلية عند الطالب الأجنبي

الأنموذج

أولاً: أهداف الأنموذج:

يهدف هذا الأنموذج لتحقيق الأهداف التالية:

١- أن يحدد الطالب مفهوم الكفاية التواصلية.

٢- أن يبين الطالب مفهوم الكفاية التواصلية.

٣- أن يستوعب الطالب خطوات فهم كل كفاية من الكفايات التواصلية.

٤- أن يحدد الطالب مهارات الكفاية التواصلية.

٥- أن يكتسب الطالب فهماً للكفاية التواصلية.

٦- أن يمارس الطالب الكفاية اللغوية تطبيقياً وبإشراف المعلم.

٧- أن توجد لدى الطالب اتجاهات إيجابية تجاه الأنموذج.

٨- أن يتوقع الطالب أن اكتساب الكفاية اللغوية يحسن من مهارته في اللغة العربية.

ثانياً: دور المعلم ودور الطالب:

أ- دور المعلم:

يقوم المعلم بالأدوار التالية:

١- يخطط جيداً لدرسه والذي يتعلق بالكفاية اللغوية.

٢- يضع أهدافاً سلوكية قابلة للقياس.

٣- يحدد أنواع المهارات اللغوية التي سيدرسها.

٤- يصمم الأنشطة والوسائل التعليمية المرافقة.

٥- يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

٦- يحدد وقتاً مناسباً لإكساب كل كفاية من الكفايات.

٧- يبين خطوات كل كفاية من الكفايات اللغوية.

٨- يطبق المعلم مع الطلبة الكفاية اللغوية عملياً.

٩- يكسب الطلبة كفايات اللغة التواصلية.

ب- دور الطالب:

١- يتابع اكتساب الكفاية اللغوية من خلال الخطة التي يضعها المعلم.

٢- يكتب ملاحظات حول ما يتم طرحه في الحصة.

٣- يستفسر عن كل النقاط التي لم يتم استيعابها.

٤- يناقش معلمه في الكفاية المعطاة.

٥- يبين فهماً واستنتاجات حول كفاية من كفايات اللغة.

٦- يمارس كل كفاية من كفايات اللغة عملياً.

٧- يطبق مع المعلم كل كفاية من الكفايات.

٨- ينتظر تعزيز المعلم له في حال أحسن التطبيق وتغذية راجعة إذا ما أحسن التطبيق.

٩- يكتسب كل كفاية من كفايات اللغة بإتقان.

١٠- يصبح قادراً على التواصل مع اللغة العربية.

الأنموذج الخاص بالمعلم:

١- الكفايات الاتصالية:

أ- الكفاية القاعدية.

ب-الكفاية اللغوية الاجتماعية.

ج- الكفاية الاستراتيجية.

د- كفاية تحليل الخطاب.

٢- الأهداف:

أ- يبين المعلم المقصود بالكفاية الاتصالية للطالب.

ب-يعدد أنواع الكفايات الاتصالية.

ج-يبين خطوات تدريس كل كفاية من الكفايات الاتصالية.

د- يتناول كل كفاية اتصالية لغوياً.

ه- يطبق أمام الطلبة عملياً لكل كفاية من الكفايات الاتصالية.

و- يكسب الطلبة فهماً وتطبيقاً لكل كفاية من الكفايات.

٣- خطوات تدريس الكفاية الاتصالية للطلبة.

الدرس الأول

الكفاية القاعدية

الأهداف:

أ- يبين معنى الكفاية القاعدية.

ب-يذكر خطوات تدريس هذه الكفاية.

ج- يكسب الطلبة فهماً حول تطبيق هذه الكفاية.

الوسائل والأنشطة:

أ- لوحة كرتونية.

ب-السبورة والطباشير.

ج-كتابة تقرير.

خطوات تنفيذ الدرس:

أ- يضع المعلم مثالاً يوضح كيفية تدريس الكفاية القاعدية.

ب-يطرح المعلم أسئلة حافزة للطلبة.

ج- يبين المعلم في خطوات تحليل المثال وصولاً إلى بيان مفهوم الكفاية القاعدية من خلال الفرعيات التالية:

- علم الأصوات.
- المفردات.
- تركيب الكلمة.
- تركيب الجملة.

د- يصمم المعلم بطاقات لتدريس هذه الخطوات ويعممها على الطلبة.

البطاقة الأولى

علم الصوت

- يكتب المعلم عدداً من الحروف على السبورة.
- يقرأ المعلم بصوت عالٍ بعض هذه الحروف.
- يطلب من الطلبة الإعادة لكل صوت لهذه الحروف.
- يطبق الطلبة مع المعلم.
- يبين المعلم مخرج كل حرف من هذه الحروف.
- يطلب المعلم من الطلاب بيان مخرج كل حرف من الحروف التالية: ت، س، ح.

البطاقة الثانية

المفردات

- يكتب المعلم عدداً من المفردات على اللوح (أسد، شجرة، كتاب، علي، طالب شجاع).
- يبين المعلم للطلبة معنى كل مفردة.
- يتابع الطلبة المعلم.
- يستعمل المعلم هذه الكلمة في جمل مفيدة.
- يستخدم المعلم أدوات الربط.
- يطلب المعلم من الطلبة اختيار مفردات أخرى ليضعوها في جمل مفيدة.
- يعطي المعلم تغذية راجعة.

البطاقة الثالثة

تركيب الكلمة

- يعطي المعلم عدداً من المعاني لمفردة معينة (ضرغام، هزبر، ليث، أسامة).
- يبين المعلم أنها تعني الأسد.
- يطلب المعلم إعطاء معانٍ أخرى ككلمة سيف.
- يجيب الطلبة من خلال إعطاء إجابات مختلفة.
- يعطي المعلم تغذية راجعة ويعطي أسماء للسيف ليسجلها الطلبة.

البطاقة الرابعة

تركيب الجملة

- يكتب المعلم عدداً من الكلمات والمصطلحات (الكتاب، تحت الطاولة، الثمر، لذيد، يلعبُ، الطالبُ).
- يربط المعلم بين الكلمات ليكون جملاً.
  - الكتاب تحت الطاولة.
  - الثمر لذيذ.
  - يلعبُ الطالب.
- يطلب المعلم من الطلبة إعطاء كلمات ومصطلحات أخرى.
- يساعد المعلم الطلبة في اختيار الكلمات والمصطلحات.
- يكون الطلبة جملاً مفيدة بمساعدة المعلم.

الدرس الثاني

الكفاية اللغوية الاجتماعية

الأهداف:

أ- يبين معنى الكفاية اللغوية الاجتماعية.

ب-يذكر خطوات تدريس هذه الكفاية.

ج-يكسب الطلبة فهماً حول تطبيق هذه الكفاية.

الوسائل والأنشطة:

أ- لوحة كرتونية.

ب-السبورة والطباشير.

ج-كتابة تقرير.

خطوات تنفيذ الدرس:

أ- يكتب المعلم للطلبة عنوان الدرس واضحاً "الكفاية اللغوية الاجتماعية".

ب-يشرح المعلم مفهوم الكفاية اللغوية الاجتماعية.

ج- يبين العلم في خطوات تدريس هذه الكفاية والتي تتناول:

- القدرة على فهم السياق الاجتماعي الواقع في عملية الاتصال.
- القدرة على اختيار الألفاظ والأساليب اللغوية السديدة.

د- يصمم المعلم بطاقات لتدريس هذه الخطوات.

البطاقة الأولى

القدرة على فهم السياق الاجتماعي الواقع في عملية الاتصال

أ- يكتب المعلم العنوان على السبورة.

ب-يكتب المعلم عدداً من المواقف الاجتماعية.

- زيارة المريض.
- مساعدة الفقير.
- المساعدة في حملات التنظيف.
- الأنشطة الاجتماعية التطوعية.

ج-يطلب المعلم من الطلبة إعطاء تصور حول كل موقف من المواقف الاجتماعية.

د- يكتب المعلم تصورات الطلبة.

ه- يطلب المعلم من الطلبة بيان أهمية تبني هذه المواقف في الحياة.

و- يطلب المعلم من الطلبة ذكر مواقف اجتماعية أخرى.

ز- يستنتج الطلبة أهمية هذه المواقف في تنمية عمليات الاتصال.

البطاقة الثانية: اختيار الألفاظ والأساليب اللغوية السديدة

- يكتب المعلم العنوان على السبورة.
- يذكر المعلم عدداً من الألفاظ والأساليب اللغوية السديدة (صدق، عدل، نزاهة، تعاون، محبة، إخلاص).
- يضع المعلم هذه الكلمات في جمل مفيدة.
- يطلب المعلم من الطلبة ذكر مفردات أخرى ووضعها في جمل مفيدة.
- يعزز المعلم إجابات الطلبة ويعطي تغذية راجعة.
- يبين المعلم أهمية هذه الألفاظ والأساليب اللغوية في تنمية مهارة الاتصال.
- يطبق الطلبة عملياً مع المعلم.
- يطلب المعلم من الطلبة كتابة تقرير وتصميم لوحة كرتونية.

الدرس الثالث

الكفاية الاستراتيجية

الأهداف

أ- يبين معنى الكفاية الاستراتيجية.

ب-يذكر خطوات تدريس هذه الكفاية.

ج-يكسب الطلبة فهماً حول تطبيق هذه الكفاية.

الوسائل والأنشطة:

أ- لوحة كرتونية.

ب-السبورة والطباشير.

ج-كتابة تقرير.

خطوات تنفيذ الدرس:

أ- يكتب المعلم للطلبة عنوان الدرس واضحاً "الكفاية الاستراتيجية".

ب-يشرح المعلم مفهوم الكفاية الإستراتيجية.

ج-يبين المعلم خطوات تدريس هذه الكفاية.

- حل المشكلات.
- ترقية فعالية الاتصال.

البطاقة الأولى

حل المشكلات

- يكتب المعلم العنوان على السبورة.
- يكتب المعلم رسالة على السبورة بشكل سريع.

"ذهب محمد إلى الحديقة، وصادف هناك عدداً من الأصدقاء، ولما أراد اللعب معهم، وجد رفضاً من الأصدقاء، فسألهم عن السبب فلم يجيبون على سؤاله، فما كان منه إلا أن لعب لوحده في الحديقة ولم يكترث لأصدقاءه.

- يطلب المعلم من الطلبة قراءة الرسالة واستخراج ما فيها من أخطاء.
- يبين المعلم للطلبة أن الكتابة السريعة قد توقعهم في الأخطاء.
- يصحح المعلم ما كتبه الطلبة ويعطي تغذية راجعة.

البطاقة الثانية

ترقية فعالية الاتصال

- يكتب المعلم العنوان على السبورة.
- يطلب المعلم من أحد الطلبة الخروج من الصف.
- يطلب المعلم من باقي الطلبة أن يقوموا بمضايقة الطالب عند دخوله.
- يراقب المعلم الطالب وهو يدخل وكيفية تعامله مع الطلبة عندما يضايقونه.
- يعزز المعلم الطالب إذا أحسن التصرف إذا استطاع أن ينجو من الموقف، ويوجهه إذا لم يحسن التصرف.
- يبين المعلم للطلبة أهمية ترقية التفاعل الاتصالي مع الآخرين.
- يطلب من الطلبة كتابة تقرير حول الموضوع.

الدرس الرابع

كفاية تحليل الخطاب

الأهداف:

أ- يبين معنى كفاية تحليل الخطاب.

ب-يذكر خطوات تدريس هذه الكفاية.

ج-يكسب الطلبة فهماً حول تطبيق هذه الكفاية.

الوسائل والأنشطة:

أ- السبورة والطباشير.

ب-كتابة تقرير.

خطوات تنفيذ الدرس:

أ- يكتب المعلم للطلاب عنوان الدرس واضحاً.

ب-يبين المعلم خطوات تدريس هذه الكفاية.

البطاقة

قدرة الفرد على بناء التراكيب اللغوية وتحليلها

- يكتب المعلم العنوان على السبورة.
- يشرح خطوات تدريس هذه الكفاية.
- يعرض المعلم شريطاً يتحدث عن الزراعة.
- يطلب المعلم من الطلبة الاستماع.
- يستمع الطلبة لموضوع الزراعة..

- يسجل الطلبة ما سمعوه على الدفتر.
- يطلب المعلم من أحد الطلبة قراءة ما كتبه ثم يطلب من طالب آخر فعل ذلك.
- يتناقش الطلاب حول ما سمعوه من الطلبة.
- يحاول الطلبة إيجاد العلاقة بين العناصر المختلفة فيما كتبوه.
- يحاول الطالب بناء فهم لبنية التراكيب اللغوية وتحليلها.
- يطلق الطلبة الكفاية بمساعدة المعلم.
- يكتب الطلبة تقريراً حول الموضوع.

أنموذج الطالب

الأهداف:

١- بناء فهم لمعنى كل كفاية من الكفايات اللغوية.

٢- التواصل مع المعلم أثناء إعطاء الكفاية اللغوية.

٣- النقاش والحوار المستمر.

٤- فهم المعلومات نظرياً ومن ثم تطبيقها عملياً.

٥- كتابة الاستنتاجات والتساؤلات للاستفسار من المعلم.

٦- تنمية الكفاية التواصلية في اللغة من خلال التعرض لمواقف مختلفة يتم من خلالها بناء قاعدة لغوية اتصالية .

٧- الانخراط في نشاطات مختلفة وذلك لتنمية كفاية التواصل اللغوية.

٨- اكتساب فهم واضح للكفاية التواصلية.

DESIGNING A MODELE FOR DEVELOPING THE FOREIGN STUDENT'S COMMUNICATIVE COMPETENCY

By

Ibtehaj Ahmad Al-Saneh

Supervisor

Dr. Awni El-Faouri

Abstract

This study aimed to illustrate the types of communicative competency, and how the teacher contributes in developing the learners' communicative competences, and how to apply the communicative competency in relevant linguistic situations. the researcher has used the descriptive method, that introduces the analytical description of the designed competency model sufficiently achieved, the importance of this study in that they strive to establish methods and procedural measures end to the fates of the teacher to teach students how to communicate and how to apply the problems of communication in Arabic outside the classroom, as well as the development of modules paired variables linguistic situation in the context of the mosque, expecting a learner's linguistic elements of the situation in full.

The impotance of this study imbided in that it tryes to work hard to establish the way and the procedures arrangments that lead to enable the teacher to teach the students how to communicate and overcome the problims of communication in arabic outside the classroom. Also to develop study units that include the lenguistic positions variables

in a collective context that predicts the learner acquires the elements of the liguistic position comp;etly.

The first chapter was entitled skills of language and what skills and types and the emergence of language proficiency among the Arabs, and the statement of the concept sufficiently communicative, literary, cultural, and explaining the categories of enough communication. In the second chapter guarantees the statement of applied linguistics and its impact in the teaching of languages, foreign, and a statement critical view to the basics of sufficiently communicative and purposes of teaching the Arabic language, analysis and criticism of various forms of education programs sufficiently communicative and display methodology for the preparation of programs to build communicative competence. The third chapter guarantees the unit of study consists of three lessons to be sufficiently communicative to give non-Arabic speakers through the promotion of the four language skills, and finally included the study of the proposed model.

The researcher recommended that further similar studies are designed so that new programs from which to give the communicative skills of speaking languages other than Arabic.This study aimed to illustrate the types of competences, and how the teacher contributes in developing the learners, communication competences, and to apply the communicative competence in relevant linguistic situations. The researches has used the descriptive method that introduces the analytical description to the desired competence.

The importance of this study emerges from the fact that it tries hard to establish strategies and procedural treatments that lead to enable the teacher to teach the students how to communicate, and how to overcome the communication difficulties in Arabic

language outside the classroom setting. Also, developing study units that include linguistic position's variables in a collective context that predicts that the learner acquires the learning position's elements completely.

The first chapter was in title the linguistic competences and has illustrated what are these competences their types, and the emergence of the liguisticcompetence in the arabs, also to show the cocept of the communicative , literature and cultural's ompetence , then illustrating the communicative competence's divisions, and illustrating the applied linguistics, its impact on teaching the foreign languages, and to show the critecal view to the fundaments of the communicative competence, and the purposes of teaching the arabic languages, also, analysing and providing the cretique to the different modales of the programes for teaching the communicative competence, and indroducing a methodology to prepare the programes , to build the communicative competence.

The second chapter included a study unite consists of three lessons to acquire the communicative competence for the non – arabic speakers through enhancng the language's four skills, Finally the study includes the proposed modale.

The researcher recommended the necessity to conduct more similar studies to design new programs through which the non- Arabic speakers aquire the communicative competence.